

Oda Hilmo og Jennifer Stø

De stille elevene og muntlighet

En kvalitativ studie av tre læreres anerkjennelse av de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Mai 2022

Oda Hilmo og Jennifer Stø

De stille elevene og muntlighet

En kvalitativ studie av tre læreres anerkjennelse av de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor fagområdet spesialpedagogikk og herunder sosio-emosjonelle vansker. Oppgavens tema retter fokus mot de stille elevene i skolen, og mot de utfordringene man som lærer kan møte i arbeidet med å anerkjenne elever med stille atferd. Dagens skole stiller mange krav til muntlig aktivitet, og læreplanen tillegger norskfaget et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Med det økende fokuset på muntlighet, samarbeidsevner og sosiale ferdigheter i dagens samfunn, kan den stille atferden oppleves som ekstra utfordrende. Dette kan gjelde for de stille elevene selv, men også for medelevene og den læreren som skal tilrettelegge opplæringen. Formålet med studien er dermed å få innblikk i et utvalg læreres tanker, opplevelser og erfaringer rundt det å anerkjenne de stille elevene i muntlige sammenhenger i norskfaget. Med utgangspunkt i dette formålet utarter vår problemstilling seg på følgende vis: *Hvordan anerkjenner lærere de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet?*

Teoretisk forankres denne oppgaven i tidligere forskning på stille atferd og på elever med stille atferd i skolen. Her støtter vi oss blant annet på forskning gjort av Anne-Lise Sæteren, Ingrid Lund og Robert Coplan med fler. En redegjørelse av anerkjennelse tuftet på Anne-Lise Schibbyes syn er også inkludert i teoridelen, samt en beskrivelse av muntlighet, og dets fremtredelse i læreplanen. For å besvare vår problemstilling har vi benyttet oss av kvalitativ metode. Her har vi gjennomført semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju av tre utvalgte lærere på barneskolen. Denne metoden for datainnsamling frembringer forskningsdeltakernes egne meninger, erfaringer og opplevelser knyttet til forskningsspørsmålet. Da oppgaven har et fenomenologisk design som utgangspunkt, består analyseprosessen av en analyse av meningsinnhold. Oppgaven har dermed et induktivt aspekt, da deltakernes erfaringer og opplevelser utgjør grunnlaget for drøftingen, i tillegg til den teorien som fremstilles under kapitlet "presentasjon av funn".

Våre funn viser to overordnede kategorier som forskningsdeltakerne fremhever som betydelige, henholdsvis relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet. Lærerne i vår studie formidler en utfordring i å bygge gode relasjoner til de stille elevene. Denne elevgruppen oppleves som vanskelig å komme innpå, da de gir mindre av seg selv og krever mindre oppmerksomhet enn det de mer utagerende elevene i skolen gjør. I den sammenheng opplever lærerne at de ikke har nok tid til å bygge gode relasjoner til de stille elevene. De erfarer også at tid blir en utfordring når de skal tilrettelegge for muntlig aktivitet, og her fremhever de et dilemma rundt tilgjengelig tid versus ønsket metode. Et annet dilemma som drøftes er utfordringen med å gi de stille elevene passe mengde utfordringer når det kommer til muntlig aktivitet. Det blir derfor synlig at relasjonsbygging, tilrettelegging og anerkjennelse henger tett sammen. Som en konklusjon viser våre funn at de stille barna er en svært heterogen gruppe, og at det ikke finnes en "oppskrift" på hvordan man skal gå frem for å anerkjenne disse elevene i muntlige situasjoner. Atferden er ofte kontekstavhengig, og derfor blir det betydelig at lærere ser de stille elevene og viser forståelse for deres atferd i samtlige situasjoner i skolen, særlig i de situasjonene som krever muntlig aktivitet.

Abstract

This master's thesis is written within the subject of special education and, more broadly, socio-emotional difficulties. The topic of this thesis focuses on pupils with withdrawn behavior in school, and challenges a teacher may encounter in dealing with acknowledging pupils with withdrawn behavior. Today's school and curriculum sets many requirements to oral activity and grants the Norwegian subject a responsibility to develop these oral capabilities. With the increasing focus on oral activity, collaborative-, and social skills today, the withdrawn behavior may be experienced as extra challenging. This may apply for the pupils with withdrawn behavior themselves, but also the other pupils along with the teacher who shall provide a suitable education. The purpose of this study will therefore be to get an insight into the thoughts, experiences and discoveries made by a selection of teachers acknowledging the pupils with withdrawn behavior and their oral activity in the "Norwegian subject". With this in mind, we arrive at the following research question: *How do teachers acknowledge pupils with withdrawn behavior in today's requirements for oral activity?*

Existing research about quiet behavior will serve as a theoretical grounding for this thesis. Here we will include studies performed by Anne-Lise Sæteren, Ingrid Lund and Robert Coplan and more. Studies regarding Anne-Lise Schibbyes view on acknowledging is also included in the theory part of the assignment, along with theory regarding oral activity and its prominence in curriculum. To answer the research question provided, we will be using a qualitative method. In said study we have performed semi-structured, qualitative research interviews of three selected teachers working in primary school. This type of data collection will highlight the participants' own opinions, experiences, and discoveries regarding the research question at hand. As this study will provide phenomenological insight, the analytical process will consist of an evaluation as to the purpose and implications of the results. The assignment therefore has an inductive aspect, where the experiences and discoveries shared by the participants makes the basis for the discussion, in addition to the theory presented in the chapter "presentasjon av funn".

The findings from our analysis shows that relation-building and facilitation for oral activity is crucial to acknowledge pupils with withdrawn behavior. The teachers in our study depict a challenge in building good relations with pupils with withdrawn behavior. This group of pupils are seen as difficult to approach, where they give less of themselves and have a lesser need for attention than some of the more outspoken pupils in school. In accordance with this the teachers find themselves short in time for the relation-building to the withdrawn children. They experience that time may also prove a challenge when facilitating the oral activity which highlights a dilemma between available time versus desired method. Another dilemma that is discussed is the challenge of giving pupils with withdrawn behavior the appropriate number of tasks with oral activity. It is therefore clear that relation-building, facilitation, and acknowledging are all correlated. As a conclusion, our findings show that pupils with withdrawn behavior are a truly heterogeneous group, and that there is no recipe on how one should recognise and acknowledge these pupils in oral situations. The behavior is often contextual, and therefore it is crucial that the teacher acknowledge pupils with withdrawn behavior and

show understanding of their behavior in all situations in school, in particular those situations where oral activity is required.

Forord

“De vil helst gå i ett med tapeten, de er til stede, men samtidig ikke”

Dette utsagnet illustrerer svært godt hvordan stille elever nærmest bli usynlige for seg selv og omverdenen. Utsagnet kommer fra en av våre forskningsdeltakere, som trekker frem denne metaforen for hvordan hun opplever de stille elevenes atferd i skolen.

Vår interesse og engasjement for de stille elevene vokste frem da vi startet på vårt siste studieår på NTNU, og ble introdusert for temaet allerede i første forelesning. Vi ble raskt klar over at dette var en elevgruppe vi selv ikke tenker over så ofte, og vi ønsket derfor å få et dypere innblikk i hvordan vi som lærere kan gjøre skolehverdagen for disse elevene bedre. Det har vært meget interessant og berikende å undersøke denne tematikken i masteroppgaven, som markerer slutten på våre fem år på lærerutdanningen i Trondheim. Nå nærmer det seg sommerferie og innlevering, før vi til høsten skal ta fatt på et nytt kapittel i livet, som nyutdannede lærere. Vi er sikre på at de erfaringene og den kunnskapen vi sitter igjen med etter denne prosessen er noe vi vil ta med oss videre i lærerjobben og samtidig kan formidle til andre lærere. Arbeidet med masteroppgaven har vært både krevende og frustrerende til tider, og vi setter derfor stor pris på all hjelp og støtte vi har fått underveis.

Vi ønsker for det første å rette en stor takk til våre tre forskningsdeltakere som har bistått med sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til vårt forskningsspørsmål. Vi er evig takknemlig for deres tid, kunnskaper og engasjement i intervjuene våre.

Videre ønsker vi å takke vår veileder ved institutt for lærerutdanning på NTNU, Anne-Lise Sæteren, for god veiledning, oppfølging og et godt engasjement rundt tematikken i vår oppgave. Vi setter pris på raske tilbakemeldinger underveis, og hjelpsomme innspill der vi har stått fast i skriveprosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid det siste halvåret, og ikke minst for fem fine år på lærerutdanningen sammen. Denne masteroppgaven har vært et givende prosjekt å ha sammen som en avslutning på utdanningen.

Trondheim, mai 2022

Oda Hilmo & Jennifer Stø

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Studiens formål og problemstilling	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema	3
1.3 Oppgavens struktur	4
2.0 Teori	5
2.1 Stille atferd	5
2.2 Tidligere forskning på den stille atferden	6
2.2.1 Kjennetegn på stille atferd i skolen	6
2.2.2 Mulige årsaker til stille atferd - Arv vs. miljø	7
2.2.3 Konsekvenser av stille atferd	8
2.3 Anerkjennelse	9
2.4 Muntlighet i læreplanen	11
2.5 Oppsummering	13
3.0 Metode	14
3.1 Metodologisk tradisjon og kunnskapssyn	14
3.1.1 Fenomenologi	15
3.1.2 Hermeneutikk	15
3.2 Kvalitativ forskning	16
3.2.1 Forskerrollen i kvalitativ metode	16
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	17
3.3 Egen forskningsprosess	18
3.3.1 Utvalg av forskningsdeltakere	18
3.3.2 Utforming av intervjuguide	19
3.3.3 Gjennomføring av intervju	20
3.3.3.1 Transkribering	20
3.3.4 Analyseprosess	21
3.4 Kvalitet i forskningsprosjektet	23
3.5 Etske betraktninger	24
3.6 Oppsummering	25
4.0 Teori og presentasjon av funn	26
4.1 Relasjonsbygging	26
4.1.1 Relasjoner og relasjonsbygging for å anerkjenne elever med stille atferd	27

4.2 Tilrettelegging for muntlig aktivitet	29
4.2.1 Tilrettelegging for muntlig aktivitet for å anerkjenne elever med stille atferd	33
5.0 Drøfting av funn	37
5.1 Utfordringer knyttet til relasjonsbygging	37
5.2 Utfordringer knyttet til tilrettelegging for muntlig aktivitet	43
6.0 Oppsummering og avsluttende betraktninger	49
6.1 Videre forskning	50
7.0 Litteraturliste	52
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	i
Vedlegg 2: Intervjuguide	iv
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	vi

1.0 Innledning

Sæteren (2021) hevder at skolen ser på det å være frempå, synlig, by på seg selv, og å ta plass som viktige egenskaper å besitte. Videre skriver hun at denne holdningen til atferd i skolen, implisitt antyder at elever med en mer tilbaketrukket og innagerende atferd bør endre seg for å oppnå disse kvalitetene (Sæteren, 2021). I de fleste sammenhenger i dag forventes det at man skal være muntlig aktive og sosiale, og gode samarbeidsevner blir ofte vektlagt (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006). Også i skolens læreplan, LK20, blir muntlighet fremhevet som en viktig ferdighet elevene skal utvikle. Overordnet del av læreplanen fremhever blant annet betydningen av sosial læring, der dialog har en sentral rolle. Videre skal lærerne "fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Muntlighet i læreplanens overordnede del handler altså om at elevene skal utvikle seg til å bli trygge språkbrukere og samtidig forme sin egen språklige identitet. I tillegg trekkes muntlige ferdigheter frem som en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal være gjennomgående i alle fag gjennom hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et fokus på disse ferdighetene gjør at en innagerende og stille atferd oppleves mer utfordrende i dag enn noen gang. Tidligere ble slik atferd sett på som noe utelukkende positivt, men dette synet har imidlertid endret seg i takt med samfunnsutviklingen (Iversen et al., 2006). Det er ikke for alle det faller naturlig å være utadvendt, muntlig og sosial. Det finnes også de som strever med dette og viser en mer tilbaketrukket atferd. Her blir det benyttet en rekke ulike begreper og definisjoner for å beskrive atferden. Studier av barns tilbaketrukne atferd har for eksempel ofte blitt assosiert med termer som sjenanse, atferdshemming, isolasjon, innagerende og tilbakeholden. Disse termene blir ofte anvendt om hverandre (Coplan, Rubin & Bowker, 2009). I denne studien har vi for øvrig en vid forståelse av dette atferdsuttrykket, og anvender derfor begrepet "stille atferd". Coplan og Rubin (2010 gjengitt i Sæteren, 2019) beskriver "stille atferd" som et paraplybegrep som favner flere begreper som for eksempel innadvendt, tilbaketrukket og introvert. Kjennetegn på slik stille atferd i klasserommet kan for eksempel være elever som sjeldent tar ordet eller initiativ i muntlige aktiviteter, og elever som fremstår som utilpass, triste og ensomme i sosiale settinger (Sæteren, 2019). I og med at vår studie er praksisnær og omhandler lærere og elever på skolen, vil vi anvende begrepene stille elever og elever med stille atferd i denne oppgaven.

Elever som viser stille atferd har ofte blitt oversett, både i forskning, i skolen og i samfunnet for øvrig (Iversen et al., 2006; Lund, 2012a). I nyere tid har imidlertid denne gruppen fått mer oppmerksomhet, blant annet i Norges offentlige utredninger og i stortingsmeldinger. I stortingsmelding 18 (2010-2011), Læring og fellesskap, presiseres det eksempelvis at det å isolere seg fra omverdenen går innenfor definisjonen av sosiale og emosjonelle vansker på samme måte som utagerende atferd. Videre tydeliggjøres det at dette er vansker som i enkelte tilfeller kan medføre spesialpedagogiske tiltak (Meld. St.18 (2010-2011)). Ifølge Lund (2012a) vil den stille atferden betraktes som et atferdsproblem når atferden hindrer barnets læring og utvikling, både faglig og/eller sosialt. Fra tidlig barndom til ungdomsår er dessuten sosialt tilbaketrukne barn utsatt for et bredt spekter av negative utfall, inkludert sosiale og emosjonelle vansker (Coplan et

al., 2009). I arbeidet med å forhindre slike negative utfall, vil lærerens evne til å inneha en anerkjennende holdning være av betydning. Anerkjennelse er et fundamentalt behov hos alle mennesker (Schibbye, 2010), og dessuten viktig for utvikling (Schibbye & Løvlie, 2017). En anerkjennende holdning hos læreren vil derfor være betydningsfull for alle elever, samtidig som det vil bidra til å gi læreren en bedre forståelse av elevene sine (Tveit, 2016). Med bakgrunn i dette ønsker vi i denne oppgaven å rette et fokus mot læreres anerkjennelse av de stille elevene i skolen. Å føle seg forstått og akseptert av læreren, vil dessuten bidra til å bedre deres relasjon, som igjen er viktig for danning og livskvalitet (Schibbye & Løvlie, 2017)

1.1 Studiens formål og problemstilling

Hovedformålet med vår studie er å bidra til en bedre skolehverdag for elever som viser stille atferd. Vi ønsker derfor å få et innblikk i måter læreren kan anerkjenne disse elevene på, samt hvordan opplæringen kan tilrettelegges til denne elevgruppen. Som fremtidige lærere har vi behov for ytterligere kunnskap om den stille atferden, både for eget arbeid, men også for at vi skal kunne videreformidle denne kunnskapen til andre. Dette vil også kunne gi oss muligheten til å drøfte ulike problemstillinger knyttet til tematikken med kollegaer og andre samarbeidsinstanser. For å snevre inn studien, valgte vi å se på muntlig aktivitet, da dette er et område de stille elevene har tydelige utfordringer innenfor. I læreplanen understrekes det at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor har vi i vår oppgave valgt å ha et fokus på hvordan lærerne anerkjenner de stille elevene innenfor muntlighet i norskfaget. Med bakgrunn i dette, kom vi frem til følgende problemstilling for denne oppgaven:

"Hvordan anerkjenner lærere de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet?"

Med denne problemstillingen er vi opptatt av å få innblikk i et utvalg læreres opplevelser og erfaringer rundt temaet, og det blir derfor naturlig å ta i bruk kvalitativ metode for å svare på problemstillingen. Med bakgrunn i kvalitativ metode, utgjør intervju av tre lærere på første til syvende trinn vårt empiriske grunnlag. To av forskningsdeltakerne er lærere på småtrinnet, mens den siste jobber på mellomtrinnet. Vi har valgt å intervju lærere som jobber på ulike trinn fordi vi ønsker å få et innblikk i hvilke erfaringer som gjøres av lærere i småskolen i forhold til på mellomtrinnet. I tillegg opplever vi det som interessant å se om det er noe forskjell på lærernes opplevelser på de ulike trinnene, knyttet til vårt forskningsspørsmål.

Vår studie har et begrenset empirisk grunnlag. Derfor hevder vi ikke at alle metodene for å anerkjenne de stille elevene som fremheves i våre funn, representerer en komplett liste. Det er heller ikke gitt at de metodene som fungerer for våre deltakere også vil fungere hos andre lærere. Metodene trenger ikke nødvendigvis å være de beste, og her vil nok mange faktorer spille inn. Det finnes ingen klare oppskrifter på hvordan man skal gå frem, men vi mener at det, fra vår studie, kan trekkes noen generelle drøftinger om hvordan lærere kan anerkjenne elever som viser stille atferd i arbeid med muntlighet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Da vi startet på lærerutdanningens siste år, var elever som viser stille atferd et av fokusene innenfor faget spesialpedagogikk. Her la vi merke til at vår faglærer Anne-Lise Sæteren var veldig engasjert i temaet, og vi fikk tidlig innblikk i hennes egen forskning og selvskrevne bok om elever med stille atferd. Etter første forelesning med Anne-Lise, var vi begge enige om at dette var et interessant tema som vi ønsket å lære mer om. I tillegg har vi begge gjort oss noen erfaringer i møte med elever som viser en stille atferd fra tidligere praksisperioder og som vikar på ulike skoler. Vi opplever det som utfordrende å vite hva man som lærer bør gjøre for å imøtekomme denne elevgruppen på best mulig måte. Selv sitter vi også med erfaringer i å vise stille atferd fra egen skolegang, og kjenner oss derfor ofte igjen i det vi leser om temaet. Vi anser begge egen atferd som mer stille og tilbaketrukket enn frempå og utadvendt.

Dagens skole stiller store krav til elevene når det gjelder det å være sosialt aktive, initiativrike og oppfinnsomme (Lund, 2012a). Elever som viser stille atferd krever lite og uttrykker i liten grad hvilke behov de har. Dette kan føre til at denne type atferd lett kan bli oversett av voksne. Selv om de stille elevene får lite fokus i samfunnet, viser for øvrig forskning at det er like stor forekomst av stille atferd som det er av utagerende atferd (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009). Det å rette et fokus mot elever som viser en stille atferd er viktig blant annet på grunn av den betydningen tidlig innsats har i møte med denne elevgruppen. Anne Tove Svanevik (2021) nevner at disse elevene etter hvert vil ta på seg en rolle med forventninger knyttet til den stille atferden, noe som fører til at det bare blir vanskeligere og vanskeligere å bryte ut av stillheten. På bakgrunn av dette mener vi at det bør bli et større fokus på, og mer kunnskap om, den stille atferden, både i forskning og i skolens praksis. Et større fokus på denne elevgruppen gir dessuten muligheter for å sette inn tiltak før atferden blir et problem for eleven og dens læring og utvikling.

Opplæringslovens formålsparagraf uttrykker på sin side skolens samfunnsmandat, som gir uttrykk for hvilke typer medborgere befolkningen ønsker at skolen skal danne (Stray, 2018). Mandatet er vidt, og sier blant annet at opplæringa skal hjelpe elevene til å utvikle "kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Dette tyder på at gode kommunikasjonsferdigheter og samarbeidsevner blir viktige ferdigheter for elevene i fremtiden. Når elever som viser stille atferd har utfordringer med det å bruke sin stemme og opptrer utilpass i sosiale settinger, blir det avgjørende for skolens lærere å følge opplæringslovens §1-3. Denne paragrafen understreker at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). En del av skolens verdigrunnlag handler dessuten om å ta hensyn til mangfoldet av elever og sørge for at alle får oppleve tilhørighet. For å oppnå dette må forskjeller anerkjennes og verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med bakgrunn i dette, ønsker vi med denne oppgaven å få et dypere innblikk i hvem de stille elevene er, og hvordan vi som snart nyutdannede lærere kan møte denne elevgruppen, legge til rette for mestring og samtidig gi de et godt utgangspunkt for senere samfunns- og arbeidsliv. Vi ønsker å bidra med økt kunnskap og fokus på denne typen atferd, for på den måten å kunne bidra til å gjøre skolehverdagen til elever med stille atferd bedre. I tillegg kan vi med denne studien vise at det finnes ulike måter å legge til rette for muntlig deltakelse for de stille elevene på.

1.3 Oppgavens struktur

Vi har valgt å strukturere vår oppgave gjennom seks kapitler. I kapittel to vil vi gå grundigere inn på studiens teoretiske grunnlag. Her vil vi gjøre rede for sentrale begreper som inngår i vår problemstilling, og presentere noe av den tidlige forskningen som er blitt gjort på stille atferd. Vi vil redegjøre for begrepet anerkjennelse, før vi avslutningsvis vil gjøre rede for hvilken plass muntlighet har i dagens læreplan og hva dette har å si for elevenes læring og utvikling. I kapittel tre presenterer vi vår metodiske tilnærming i studien, og gjør rede for metodiske valg og vurderinger vi har gjort underveis. I kapittel fire presenterer vi funn fra analysen. Gjennomgående funn i vårt datamateriale viser at relasjonsbygging og god tilrettelegging er noe lærerne i vår studie anser som sentralt for å anerkjenne elever som viser stille atferd når det kommer til muntlig aktivitet. Dermed vil vi også presentere teori knyttet til disse to kategoriene. Disse funnene vil videre bli drøftet i kapittel fem. Her legger vi vekt på hvilke utfordringer som synliggjøres i analysematerialet vi presenterer. I det siste kapitlet følger en oppsummering av vår studie og av den drøftinga vi har gjort. Her vil vi også foreslå noen muligheter for videre forskning på temaet.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for stille atferd, teori om anerkjennelse og muntlighet i skolen. Vi vil starte med å gjøre rede for noen ulike definisjoner på stille atferd, samt beskrive den definisjonen vi har lagt til grunn for vår oppgave. Deretter vil vi trekke frem tidligere forskning rundt elever med stille atferd og hva denne forskningen sier om kjennetegn, mulige årsaker og konsekvenser av atferden. Videre vil vi gjøre rede for anerkjennelse, før vi til slutt redegjør for muntlighet og hvordan dette blir beskrevet i dagens læreplan.

2.1 Stille atferd

Coplan og Rubin (2010 gjengitt i Sæteren, 2019, s.13) betegner *stille atferd* som et paraplybegrep som inneholder karaktertrekk som sky, innadvendt, beskjeden, innagerende, sosialt isolert og engstelig. Dette omfavner elever som:

...sjelden eller aldri tar initiativ, de som unngår eller ikke vil delta i aktiviteter i klasserommet, de som aldri svarer eller tar ordet i muntlig aktivitet, de som fremstår som engstelige og utilpass i sosiale settinger, de som ser triste ut, og som fremstår som ensomme selv i sosiale situasjoner (Sæteren, 2019, s.18).

Ingrid Lund (2012a) anvender på sin side begrepet *innagerende atferd* som et atferdsproblem, og definerer det på følgende vis:

Innagerende atferd er en benevnelse på atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbare, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012a, s.27).

Svanevik (2021) anvender også begrepet innagerende atferd, men som en kontrast til begrepet utagerende atferd. Her dreier det seg altså om at emosjoner og atferd ikke uttrykkes eksplisitt, men vendes innover mot individet selv. Dette skaper lite problemer for andre, men gir opphav til ubehag og ensomhet for personen med innagerende atferd. Et resultat av slik innagerende atferd kan være lav selvfølelse og angst, som videre kan lede til blant annet nedstemthet og depresjon (Svanevik, 2021).

Flaten (2015) bruker begrepet *sjenanse*, og definerer det som barn som er tilbaketrukket og stille. Hun knytter imidlertid sjenanse til angstillstanden sosial angst, og anser begrepene som overlappende. Det er altså ikke et klart skille mellom sjenanse og sosial angst. Videre presiserer hun at det er når sjenansen opptrer på en slik måte at den er hemmende i hverdagen, at den kan kalles sosial angst. Sosial angst er en diagnostisk tilstand og kan dermed være noe man ofte ønsker å skjule fra andre. Derfor identifiserer barn seg gjerne med benevnelsen sjenert, selv om dette også kan føles stigmatiserende (Flaten, 2015).

Coplan, Prakash, O'Neil og Armer (2004) deler stille- eller mindre sosialt deltagende elever inn i to grupper. Den første gruppen inkluderer de elevene som ikke er interesserte eller har liten vilje til å delta i sosiale interaksjoner, og de ønsker helst å

være for seg selv. I andre gruppe finner vi de som har en utrygg tilnærming til sosial interaksjon, som både trekkes mot og bort fra jevnaldrende (Coplan et al., 2004). I tillegg til disse to gruppene tilføyer Paulsen og Bru (2016) på sin side to grupper til. Her favner den ene gruppen de elevene som har lite energi og som er triste eller deprimerte, og den andre gruppen de elevene som av medelever blir avvist og utestengt, og som har utfordringer med sosial kompetanse (Paulsen & Bru, 2016).

I tråd med definisjonen til Anne-Lise Sæteren (2019), ønsker vi i vår oppgave å benytte begrepet stille atferd om vår forståelse av atferden. Dette begrepet dekker et bredt spekter av elevers stille atferd, og ved å anvende det, har vi en vid oppfatning av atferden. Vi velger å benytte dette begrepet blant annet fordi vi anser de stille elevene som en heterogen gruppe, og ønsker derfor å inkludere alle former for stille atferd i vårt forskningsspørsmål. Samtidig vil det gjøre det lettere for våre forskningsdeltakere å trekke frem flere og ulike erfaringer med denne elevgruppen uten å måtte tenke over "hva" som går innenfor definisjonen av den stille atferden.

2.2 Tidligere forskning på den stille atferden

Vi vil nå presentere noe av den tidligere forskningen som er blitt gjort på stille atferd, med et særlig fokus på de stille elevene i skolekontekst. Først vil vi beskrive kjennetegn på stille atferd i skolen, og deretter gjøre rede for mulige årsaker til stille atferd med hovedfokus på årsaker knyttet til arv og miljø. Til slutt vil vi belyse hva forskning sier om hvilke mulige konsekvenser den stille atferden kan ha for eleven.

2.2.1 Kjennetegn på stille atferd i skolen

For at alle elever skal oppleve å bli sett i skolen, trenger vi bevisste og kunnskapsrike lærere. Lærerne må være bevisst hvordan man kan oppdage de stille elevene, for å forhindre de negative konsekvensene atferden kan bringe med seg (Iversen et al., 2006). Som nevnt, vil vi i vår oppgave inneha en vid forståelse av begrepet stille atferd. Det er dermed ikke mulig å liste opp hva som kjennetegner denne vide gruppen elever, men vi vil i det følgende trekke frem noen av kjennetegnene som fremheves i tidligere forskning. I tillegg er atferd kontekststøttet, hvilket betyr at måten vi mennesker oppfører oss på blir påvirket av den aktuelle situasjonen vi befinner oss i, samt relasjonene til de rundt (Lund, 2012a). Det vil si at den stille atferden kan variere fra kontekst til kontekst. Vi velger likevel å løfte frem kjennetegn på stille atferd slik det beskrives i ulik forskning, for å gi en ytterligere beskrivelse av hvordan stille atferd *kan* være. Den stille atferden trenger imidlertid ikke å være et vedvarende personlighetstrekk, da noen kan være stille i korte eller lengre tidsperioder (Iversen et al., 2006). Den stille atferden kan gjøre det mer krevende for lærerne å bli ordentlig kjent med disse elevene, noe som kan resultere i et feilaktig syn på denne elevgruppen. Et syn som ofte er i overkant negativt (Coplan & Rudasill, 2016). I forbindelse med dette advarer Lund (2004) mot faren med å kategorisere elever med innagerende atferd i én gruppe, da alle individer har ulike behov, tanker og opplevelser tilknyttet sin atferd.

Sæteren (2019) nevner at stille elever ofte viser en typisk engstelig atferd, og hun viser til flere ulike forskere for å beskrive hva som kjennetegner disse elevene. Noe som går igjen i denne sammenhengen er at elever med denne atferden ofte kan føle seg utrygge

og utilpasse i sosiale settinger. Elevene kan oppfattes som ukomfortable og deprimerte, og de trekker seg ofte vekk fra samspill med andre. De står ofte på utsiden av sosiale aktiviteter og observerer i stedet for å delta selv. I klasserommet er ikke elevene like deltagende i muntlige aktiviteter, og det kan se ut som om de ofte tar hyppige pauser og "somler" mye med å komme i gang med arbeidsoppgaver (Sæteren, 2019)

Den innagerende atferden kjennetegnes ifølge Lund (2004) av nervøs og hemmet atferd. Typisk for elever som viser en slik innagerende atferd er at de kan være overdrevent bekymret, særlig i situasjoner som oppfattes som nye og uforutsigbare. I slike situasjoner vil elevene ofte vise en unngåelsesatferd og virke passive. I tillegg til dette kan elevene oppfattes som ensomme og triste, og de kan vise nevrotiske trekk samt symptomer på angst (Lund, 2004).

Coplan og Rudasill (2016) har i sin forskning et fokus på hva som kjennetegner elever med stille atferd i klasserommet. De trekker frem flere studier som viser til at de stille elevene generelt gjør det dårligere akademisk sammenlignet med medelever som ikke viser denne atferden. Dette kan ha flere årsaker. For det første vil disse elevene få mindre og dårligere kontakt både med læreren sin og sine medelever. For det andre vil de stille elevene delta mindre i klasseromsaktiviteter, og dermed ha en svakere oppmerksomhet mot det som skal læres. Begge disse aspektene kan føre til at disse elevene får et dårligere læringspotensial sammenlignet med sine medelever. I tillegg til dette, nevner Coplan og Rudasill (2016) at de stille elevene ofte er svært selvbevisste, og i overkant bekymret for hvordan de rundt dem ser på, og oppfatter dem. Dermed kan både medelever og læreren oppleves som skremmende. Et annet kjennetegn hos elever som viser stille atferd er at de ofte opplever nye situasjoner som svært stressende og de kan bli usikre i møte med nye ting. Dette kan for eksempel dreie seg om en ny lærer, et nytt klasserom, regler, rutiner og forventninger (Coplan & Rudasill, 2016).

2.2.2 Mulige årsaker til stille atferd - Arv vs. miljø

Selv om det eksisterer utallige begreper på stille atferd, ser forskerne ut til å være enige om at det foreligger flere faktorer og at det er både omfattende og komplisert å belyse mangfoldet av mulige årsaker til atferden. Det er to hovedretninger som råder i dagens litteratur når det gjelder årsaker. Atferden kan forklares med en medfødt disposisjon, altså ut ifra biologiske årsaker. Andre forklarer den ut fra sosiale forhold, hvor det vektlegges hvordan miljø og oppvekst påvirker atferden (Lund, 2012a; Sæteren, 2019; Coplan & Rudasill, 2016). Coplan og Rudasill (2016) mener at det er umulig å fullt ut skille mellom genetiske og miljømessige årsaksforklaringer på den stille atferden. Dersom genetikken viser seg å være en årsak, så er det fortsatt avhengig av at disse genene blir "aktivert" av miljøet (Coplan & Rudasill, 2016). Både Lund (2012a) og Flaten (2015) hevder også at slike medfødte disposisjoner kan igangsettes av omgivelsene, som for eksempel skole og personlige forhold. I skolen kan mobbing være et eksempel på en stressfylt faktor som fører til at genetiske komponenter skrur på, og dermed kan man forstå den stille atferden ved å bygge en bro mellom årsakene arv og miljø (Lund, 2012a).

Sæteren (2019) viser til tidligere forskning og fremhever fire mulige årsaksforklaringer på stille atferd, henholdsvis omsorgssvikt, traumer, sårbarhet og oppdragerstil. I tillegg til disse fire, nevner hun læringsmiljøet som en femte årsaksforklaring (Sæteren, 2019).

Dersom vi ser på mulige genetiske årsaker, kan vi trekke frem det Sæteren (2019) skriver om sårbarhet som en relevant forklaring på stille atferd. Elever som utvikler et negativt tankesett rundt seg selv kan raskt få en mer stille og tilbaketrukket atferd i sosiale settinger (Sæteren, 2019). Som allerede nevnt, hevdes det også at den stille atferden kan ligge latent hos mennesker, noe Sæteren (2019) også fastslår.

De fire resterende årsaksforklaringene kan plasseres under potensielle årsaker i miljøet. Foreldrenes oppdragerstil kan blant annet ha en stor innflytelse på om barn utvikler en stille atferd (Sæteren, 2019). Coplan og Rudasill (2016) fremhever at flere studier viser til at ekstremt beskjedne og stille barn, med større sannsynlighet har vokst opp i hjem med foreldre med samme atferdsuttrykk. Ekstremt autoritære eller overbeskyttende foreldre kan også øke sjenansen hos barn, og fremkalle ulike emosjonelle og atferdsmessige problemer (Coplan & Rudasill, 2016). Selv om dette også kan være påvirket av arv og genetikk, så er det grunn til å tro at foreldrenes oppdragerstil kan påvirke barnets atferd. Foreldrene vil også påvirke om barnet får et trygt eller utrygt tilknytningsmønster til sine omsorgspersoner. Dersom barnet utvikler et trygt tilknytningsmønster, vil dette kunne virke beskyttende hos barn der den stille atferden ligger latent (Coplan & Rudasill, 2016). Omsorgssvikt kan ifølge Sæteren (2019) også være en årsak til den stille atferden, og hun viser til annen forskning når hun skriver at ulike typer omsorgssvikt kan gi alvorlige konsekvenser som for eksempel utvikling av angst, depresjon og negativ selvoppfatning. Ulike traumer kan på samme måte føre til depresjon, særlig hos personer med en mer sårbar personlighet. Barn og unge som har vært utsatt for ulike traumatiske hendelser i oppveksten, kan dermed utvikle et stille atferdsuttrykk i klasserommet (Sæteren, 2019).

I forbindelse med læringsmiljøet, som er den siste årsaksforklaringen Sæteren (2019) trekker frem, blir relasjonen mellom lærer og elev fremhevet. Gode relasjoner til læreren blir ofte sett på som en beskyttende- og forebyggende faktor for at elever skal oppleve trygghet i læringsmiljøet. Samtidig vil gode relasjoner gi læreren kunnskap nok til å kjenne til elevens ulike forutsetninger og behov, noe som er essensielt for å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev (Sæteren, 2019). Coplan og Rudasill (2016) betegner de stille elevene som ekstra sensitive i sosiale og evaluerende situasjoner, noe som gjør at de er mer mottakelig for innflytelser i læringsmiljøet. Derfor blir læringsmiljøet en betydelig komponent i elevenes skolehverdag. Da blir det viktig at læreren fungerer som en god rollemodell for atferd i klasserommet, fordi det er læreren som etablerer og styrer den sosiale konteksten der elevene samhandler med hverandre i skolehverdagen (Coplan & Rudasill, 2016). Dermed vil både læreren og læringsmiljøet kunne spille en stor rolle i elevenes videre utvikling (Sæteren, 2019).

2.2.3 Konsekvenser av stille atferd

Ifølge Coplan og Rudasill (2016) er det viktig å rette et fokus mot elever som viser stille atferd på grunn av de mulige konsekvensene som kan oppstå som følge av atferden. De nevner blant annet at det å bli avvist av sine jevnaldrende og dermed få færre relasjoner, kan gi flere negative konsekvenser for elevene. De vil blant annet kunne miste den horisontale interaksjonen, altså interaksjonen med jevnaldrende, og de godene som følger her. Det kan dreie seg om å dele private følelser, overføring av normer, verdier og forventninger samt læring av sosiale ferdigheter. I den horisontale interaksjonen er samtalepartnerne like hverandre når det gjelder status, makt,

ferdigheter og evner. Det å gå glipp av denne interaksjonen kan videre føre til dårligere selvtillit og mer ensomhet, noe som igjen kan utvikle seg til angst og depresjoner over tid (Coplan & Rudasill, 2016). Coplan og Rudasill (2016) peker videre på sosial angst som den største risikoen og konsekvensen ved stille atferd. Et resultat av den stille atferden kan dermed være følelser og erfaringer som oppleves som problematiske og skadelige for personen det gjelder (Coplan & Rudasill, 2016).

Konsekvenser av den stille atferden vil først oppstå når atferden oppleves som et problem for eleven selv, og når den gir uttrykk for at eleven har det vanskelig, eller ikke trives (Sæteren, 2019). Mangel på sosial deltakelse kan imidlertid ha flere uheldige konsekvenser, både for eleven som viser stille atferd, men også for læringsmiljøet og medelever. Det kan eksempelvis dreie seg om dårligere tilgang til muligheter for læring som ligger i de arbeidsmetoder der sosial samhandling er betydelig. I tillegg vil også klassen kunne gå glipp av ulike og viktige læringsbidrag fra de stille elevene (Paulsen & Bru, 2016).

I skolen formidles det forventninger om deltakelse og initiativer. Elever som viser stille atferd kan oppfatte skolens signaler som at de må være noen andre enn de egentlig er, og de kan føle at disse forventningene sier at elevene må endre sin tilbaketrukkne fremtreden. En konsekvens av dette vil kunne være negativ selvoppfatning (Paulsen & Bru, 2016; Sæteren, 2021). I tillegg har det de siste årene, som vi nevner i innledningen, vært et økende fokus på elevaktive læringsmetoder, hvor sosial interaksjon er avgjørende. Dette kan føre til at elever med stille atferd kan føle seg tilsidesatt, i tillegg til at de ofte blir vurdert som mindre intelligente. Dette vil igjen kunne påvirke de stille elevenes trivsel i skolehverdagen (Paulsen & Bru, 2016).

Lund (2012a) nevner imidlertid at konsekvensene av atferden og vanskene ikke ligger i eleven selv, men blir til i møte med de kravene og forventningene som eleven ikke klarer å nå opp til. For å trekke frem ulike konsekvenser knyttet til tilbaketrukket atferd henviser hun til Kenneth Kavale, en amerikansk professor i spesialpedagogikk, som skriver at atferden blant annet kan føre til manglende evne til læring. Den stille atferden kan også medføre utfordringer med å skape sosialt holdbare relasjoner til jevnaldrende og voksne. Andre konsekvenser av den stille atferden kan være uforutsette følelser og reaksjoner under vanlige omstendigheter, eller utvikling av fysiske symptomer eller redsel i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk, samt en følelse av depresjon eller tristhet (Kavale, 2005 gjengitt i Lund, 2012a, s.25).

2.3 Anerkjennelse

I denne masteroppgaven har vi valgt å legge Anne-Lise Schibbyes syn på anerkjennelse til grunn for vår forståelse av begrepet. Schibbye (2010) hevder at anerkjennelse er et fundamentalt behov hos alle mennesker. For at et individ skal kunne utvikle seg trenger det, ifølge Schibbye og Løvlie (2017), anerkjennelse i møte med andre. Som begrep i dagligtalen vil anerkjennelse oppfattes som at noen blir beundret eller belønnet på bakgrunn av prestasjoner. Mennesker får altså påskjønnelse for deres bragder (Schibbye, 2010). En dypere undersøkelse av begrepet gir en mer kompleks oppfatning av hva anerkjennelse betyr. Her handler det ikke om gode teknikker, som for eksempel god kommunikasjons-teknikk, men en holdning og en væremåte. Som Anne-Lise

Schibbye skriver: «Anerkjennelse er ikke noe du har, det er noe du er» (Schibbye, 2002 gjengitt i Lund, 2004, s.87).

Schibbye (2010) bygger sitt anerkjennelsesbegrep på en dialektisk forståelse. En slik oppfatning er i overensstemmelse med eksistensialismens syn på mennesket (Lund, 2012a), altså at mennesket skapes i møtet med det ytre og i samhandling med andre (Lund, 2006). Hun viser videre til at et vilkår for anerkjennelse er den evnen vi mennesker har til å tre inn i den andres ståsted. På denne måten kan man forstå den andres følelser som sorg, glede og sinne. Dermed kan to individer ha en felles opplevelse på et dyptfølt plan (Schibbye & Løvlie, 2017). Schibbye tar slik utgangspunkt i Hegels teorier om at anerkjennelse krever ferdigheter i å sette seg inn i den andres perspektiv og subjektive opplevelse. Det dreier seg altså om en subjekt-subjekt-holdning (Schibbye, 2010). Her deler hun begrepet inn i indre og ytre anerkjennelse. Den kjærlighet som eksisterer mellom individer, for eksempel en mor og hennes barn, vil være tuftet på en indre anerkjennelse (Schibbye, 2010). Dette innebærer å akseptere mennesket for den de er, med alle sine styrker og svakheter (Tveit, 2016). Ytre anerkjennelse derimot, handler om å anerkjenne på bakgrunn av prestasjoner, som at noen er flink til å tegne eller skrive. Utfordringen med denne typen anerkjennelse er at det ligger en vurdering til grunn. Med dette kan det lett oppstå en objektivisering, ved at man kan måles, sammenlignes og rangeres. Et slikt samfunnssyn kan lett føre til at individets indre verden blir satt til side (Schibbye & Løvlie, 2017). Det er imidlertid viktig å påpeke at ytre anerkjennelse og oppmerksomhet på prestasjoner til en viss grad ikke er til å unngå og dessuten betydningsfullt for barn (Schibbye & Løvlie, 2017). Ros kan eksempelvis ses på som en form for ytre anerkjennelse, og kan både gis på bakgrunn av faglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og elevens innsats (Tveit, 2016).

Schibbye (2010) beskriver videre fire elementer som avgjørende i selve anerkjennelsen. Det dreier seg om lytting, forståelse, aksept og toleranse, og bekreftelse (Schibbye, 2010). Alle disse elementene er av betydning for anerkjennelsen, men det er først når de opptrer sammen som en helhet, at kraften i dem trer frem (Tveit, 2016). De fire elementene i anerkjennelsen er altså dialektiske (Schibbye, 2010).

Det første elementet handler om å lytte, og det innebærer noe annet enn å bare høre ordene som blir formidlet (Schibbye, 2010). Det handler om å «...høre mer enn det verbale budskap» (Lund, 2012a, s.104), om å høre det som uttrykkes bak ordene. Lytting handler om å være i stand til å skru av egne tanker, legge til side egne oppfatninger og slik være åpen for det den andre formidler. Dermed kan lytting bidra til at man endrer sin egen forforståelse og oppfatning. Som lærer kan dette innebære å sette eget syn til side og heller ta inn over seg elevperspektivet (Tveit, 2016).

I elementet som omhandler forståelse blir det av betydning å kunne tre inn i motpartens opplevelsverden, og dermed ha kontakt med egne tilsvarende følelser (Schibbye, 2010). Forståelse kan deles inn i ytre og indre forståelse. Den ytre forståelsen handler om å gi uttrykk for at den andres opplevelser og følelser gir mening. For eksempel vil læreren da fortelle eleven at han eller hun forstår elevens følelser (Tveit, 2016). Denne forståelsen definerer og diagnostiserer, og man vurderer dermed den andres opplevelser uten å ta hensyn til individets eget forhold til det som uttrykkes (Bae & Waastad, 1992). Den indre forståelsen derimot, handler om en overensstemmelse mellom subjektens opplevelser (Schibbye, 2010). For læreren vil en slik indre forståelse handle om å se handlinger og ytringer fra elevens synspunkt, og å ha evne til å dele elevens følelser og

opplevelser (Tveit, 2016).

Aksept og toleranse forstås som at vi ikke opptre dømmende i møte med andre. Her endrer vi ikke på motpartens opplevelser og korrigerer heller ikke med å foreslå hvordan noe burde bli opplevd (Lund, 2012a). Det beste vil være å møte de sidene individet opplever som negative med varme, aksept, respekt og toleranse, slik at individet kan se seg selv utenfra med motpartens øyne (Rogers, 1951 gjengitt i Schibbye, 2010, s.249). Det blir spesielt viktig at læreren viser aksept og toleranse overfor elevene også når de viser uønsket atferd eller lite motivasjon (Tveit, 2016).

Det siste elementet, bekreftelse, handler om en slags «...speiling av budskapet» (Lund, 2012a, s.112). Her er det ikke bare ordene som blir speilet, men også følelsene. Det holder imidlertid ikke bare å nikke med hodet og gjenta det som sies i bekreftelsen av budskapet. Heller ikke et repertoar av setninger som «jeg forstår», eller «det har du rett i» er dekkende for begrepet. Det må en holdning til, et ønske om å vise at man har forstått gjennom at man har hørt og sett, og dermed gjøre det som er nødvendig for å møte individet der det er (Lund, 2012a). Bekreftelse vil med dette inngå i de tre andre elementene, og derfor muligens ligge på lik linje med anerkjennelse som det overordnede begrepet (Schibbye, 2010).

For å knytte disse fem elementene som inngår i helheten med barnets behov, vil for eksempel et møte med en følelsesmessig nøytral og uengasjert holdning, føre til at barnet lett kan bli stille og usikker. Det blir vanskeligere å få grep om sine egne tanker, ord og opplevelser dersom deres erfaringer og det de er opptatt av blir møtt med likegyldighet, snarere enn en holdning preget av lytting og innlevelse (Bae & Waastad, 1992).

May Britt Drugli (2012) setter anerkjennelsesbegrepet inn i en pedagogisk sammenheng, og fremhever at det å bli anerkjent er fundamentalt i lærer-elev relasjoner. Videre påpeker hun det asymmetriske forholdet som eksisterer mellom lærer og elev, da læreren som voksenperson og profesjonell har større makt i relasjonen enn hva eleven har. På bakgrunn av dette, vil lærerens respons til elevene ha stor betydning for elevens selvoppfatning, da de gjennom hele skoleløpet stadig er i utvikling (Drugli, 2012). Videre vil anerkjennelse fra en lærer ha nær sammenheng med elevenes læring, og dessuten «..bidra til tillit, likeverd og respekt i relasjonen..» (Drugli, 2012, s.50). En slik anerkjennelse vil gi opphav til et likeverdig samspill mellom partene, og elevene vil på sin side anerkjenne læreren og dermed se på han eller hun som noen de vil «...ta på alvor, lytte til og samarbeide med» (Drugli, 2012, s.50). Dersom elevene møter en slik holdning preget av respekt og anerkjennelse i opplæringen vil det dessuten, i henhold til overordnet del av læreplanen, kunne bidra til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Møter de derimot en ikke-ankjennende væremåte, vil det undergrave følelsen av å være verdt noe, samtidig som det skaper negative holdninger rundt læring og utvikling (Bae & Waastad, 1992).

2.4 Muntlighet i læreplanen

Som tidligere nevnt, kommer kravet om muntlighet frem flere steder i læreplanen, både i overordnet del og som en grunnleggende ferdighet i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Muntlige ferdigheter er blant annet viktig for å kunne uttrykke seg presist, for å

kunne delta i samtaler som en likestilt part, og ikke minst for å kunne være en aktiv deltaker på alle områder i samfunnet (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). I rapporten *Fremtidens skole* skrives det blant annet at: "Skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (NOU 2015:8, s.19). Rapporten trekker videre frem utviklingen av muntlig kompetanse som en del av denne oppgaven. Det å lære å kommunisere muntlig trekkes frem som en viktig forberedelse til arbeidslivet og for å mestre kommunikasjonssituasjoner i hverdagen generelt. I tillegg til dette så vil evnen til å uttrykke egne tanker og meninger ha betydning for elevens identitetsutvikling (NOU 2015:8).

I forbindelse med elevenes identitetsutvikling trekker læreplanens overordnede del frem betydningen av samspill med andre, samt sosial læring. Man kan se på utviklingen av sosiale ferdigheter og identitetsutvikling hos elevene som en del av skolens overordnede dannelsesoppgaver. Sosial læring skjer på alle arenaer i skolehverdagen, både i og utenfor undervisning, og utvikles parallelt med faglig læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er elevenes sosiale læring like viktig som den faglige. Videre trekker læreplanen frem at lærere skal fremme kommunikasjon og samarbeid hos elevene, noe som blant annet skal gi elevene mulighet til å ta egne, bevisste valg og en trygghet til å ytre egne meninger. Det er først når elever opplever at deres stemme blir hørt, at de utvikles mot å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De grunnleggende ferdighetene skal utvikles gjennom hele opplæringsløpet og skal fungere som viktige redskaper for læring, og i utviklingen av elevenes identitet og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre legger læreplanen vekt på at norskfaget skal ha et ekstra ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget handler om å samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Dette innebærer blant annet å ha evne til å uttrykke seg i både spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, og å kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner til en mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Svenkerud et al., (2012) trekker frem klasserommet som en viktig arena for muntlighet. Her skiller det mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (Svenkerud et al., 2012). Dette skillet kan man også trekke ut fra kompetansemålene i norsk som omhandler muntlighet. Muntlighet i undervisningen vil da handle om å bruke muntlighet som et redskap eller en metode for å oppnå faglig læring. Elevene skal for eksempel etter andre årstrinn kunne "lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk", og etter fjerde årstrinn kunne "samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det er snakk om undervisning i muntlighet, så vil utvikling av muntlig kompetanse være målet. Det vil si at elevene skal lære å være muntlig aktive (Svenkerud et al., 2012). Etter andre årstrinn så skal elevene blant annet samtale rundt hvordan ord vi bruker kan påvirke andre. De skal også lære om hvordan man skal ta ordet i en samtale, og hvordan man kan begrunne egne meninger. Etter fjerde årstrinn er det et kompetansemål som handler om å "reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan målet for eksempel være at elevene skal bli mer reflektert rundt egen språkbruk, og slik få bedre kompetanse i hvordan man skal samtale med andre.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi belyst tematikken i vår studie. Her har vi presentert teori som omhandler den stille atferden og de stille elevene, anerkjennelse og muntlighet. Vi har pekt på de stille elevene som en heterogen gruppe, med ulike kjennetegn og årsaker. Selv om mange kan leve med denne atferden uten problemer, kan den også gi negative konsekvenser, særlig for eleven selv, men også de rundt. Disse konsekvensene kan oppleves som problematiske og være til hinder for både læring og utvikling. Det er derfor viktig å ha kjennskap til denne elevgruppen og hvordan man som lærer kan tilnærme seg disse elevene.

Anerkjennelse er på sin side et grunnleggende behov hos alle mennesker, og vi har her lagt Anne-Lise Schibbye's syn på anerkjennelse til grunn for vår forståelse av begrepet. Vi trenger anerkjennelse i møte med andre for å kunne utvikle oss, og det er dessuten fundamentalt i relasjonen mellom lærer og elev.

I læreplanen blir muntlighet trukket frem som en grunnleggende ferdighet i alle fag, samtidig som at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av de muntlige ferdighetene. Å inneha muntlige ferdigheter er blant annet avgjørende for deltakelse i samfunnet, og for å kunne kommunisere og uttrykke egne tanker og meninger. Å utvikle muntlige ferdigheter er også av betydning for sosiale ferdigheter og identitetsutvikling, som igjen er en del av skolens dannelsingsoppdrag.

3.0 Metode

Metode kan ses på som et redskap som skal hjelpe oss med å innhente den informasjonen vi trenger (Dalland, 2020). Med utgangspunkt i vår problemstilling: "Hvordan anerkjenner lærere de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet?", er forskningsdesignet i vårt prosjekt knyttet til bruk av kvalitativ metode. I dette kapittelet vil vi først gjøre rede for fenomenologi og hermeneutikk, som utgjør de vitenskapsteoretiske retningene vi plasserer studien vår innenfor. Deretter vil vi gå over på å beskrive hva som kjennetegner kvalitativ forskning, for så å gjøre rede for hva forskerrollen i slik forskning innebærer. I vår studie har vi valgt å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi, og vi vil derfor også redegjøre for det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil vi gjøre en beskrivelse av vår forskningsprosess, der vi redegjør for valg av forskningsdeltakere, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervju og vår analyseprosess. Avslutningsvis følger en beskrivelse av hvordan vi har sikret kvaliteten i studien, samt hvilke etiske betraktninger vi har tatt hensyn til.

3.1 Metodologisk tradisjon og kunnskapssyn

Postholm (2010) hevder at stort sett all kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Innenfor dette paradigmet blir kunnskap betraktet som en konstruksjon av forståelse og mening. Dette betyr at kunnskapen konstrueres av deltakerne i forskningen, og dermed er sosialt konstruert (Postholm, 2010). Med bakgrunn i blant annet det nære samarbeidsforholdet vi har til våre forskningsdeltakere, kan vi si at vi befinner oss innenfor et slikt konstruktivistisk paradigme. Som forskere blir vår rolle innenfor dette paradigmet å produsere kunnskap om et fenomen i en spesifikk sosial kontekst og til en spesifikk tid, med den forståelse om at kunnskapen ikke fremstiller opplagte sannheter om en ytre realitet (Postholm, 2010). Her er vi bevisste på at det vi forsker på ikke er statisk og dermed stadig i endring, i tillegg til at våre funn og den kunnskapen som fremstilles kan bli oppfattet ulikt.

Selve forskningsdesignet i vårt masterprosjekt er, med bakgrunn i et konstruktivistisk paradigme, inspirert av en fenomenologisk tilnærming innenfor kvalitativ metode. Med en slik tilnærming blir hensikten med forskningen å gripe tak i den felles erfaringen eller opplevelsen som noen utvalgte mennesker har til et fenomen (Postholm, 2010). Dette er i samsvar med vår problemstilling, og kommer til syne i søken etter meningsinnhold i forskningsdeltakernes uttalelser om deres opplevelser og erfaringer rundt problemstillingens tema. I tillegg blir hermeneutikken trukket frem som et viktig teoretisk grunnlag i den kvalitative forskningens vekt på forståelse. Her handler det om å få grep om et dypere meningsinnhold utviklet i et «...samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens forforståelse» (Dalen, 2011, s.18). Det handler altså om samhandlingen mellom oss som forskere og vår forforståelse, forskningsdeltakerne, og det datamaterialet som kommer frem. I vår masteravhandling har vi hentet inspirasjon fra begge disse vitenskapsteoretiske retningene, fenomenologi og hermeneutikk. Disse er begge med på å kaste lys over den grunnoppfatningen som ligger bak våre valg av metode, teori og funn i forskningsprosessen.

3.1.1 Fenomenologi

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer *fenomenologi* innenfor kvalitativ forskning en interesse for å forstå fenomener og å beskrive verden ut fra enkeltmenneskers perspektiver. Fenomenologien har røtter tilbake til Husserls filosofi, som la vekt på at et fenomen eksisterer i menneskers bevissthet. Forskere skulle derfor oppnå kunnskap gjennom å ta i bruk et reflekterende selv i studier av erfaringer (Postholm, 2010). Her blir mening fremhevet som et nøkkelbegrep, da forskeren søker etter å gripe meningen av en ytring eller handling gjennom andre individers øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012). Målet med fenomenologiske studier er å finne kjernen eller den grunnleggende meningen av en opplevelse eller erfaring, og dermed få økt forståelse og innblikk i andres livsverden (Postholm, 2010; Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi kan dermed knytte denne filosofien opp imot egen forskningsprosess. Vår empiri består av forskningsdeltakernes egne erfaringer og opplevelser, samtidig som vi vil hente ut kunnskap gjennom å tolke disse erfaringene med et eget reflekterende selv.

I den fenomenologiske tradisjonen ser man i tillegg etter uttalelser som har samme mening på tvers av empiri, og man kan dermed avdekke en mer generell forståelse rundt forskningens tema (Thagaard, 2013). Ved å få innblikk i tre forskningsdeltakeres opplevelser og erfaringer rundt de stille elevene, vil en slik generell forståelse kunne oppstå. Når man skal tolke betydningen av et individs handling eller ytring, må den i tillegg ses i forbindelse med den konteksten ytringen eller handlingen forekommer i. Forskeren kan ikke begripe mening utenfor de sammenhengene der meningen dannes. Et sett begreper kan altså ha ulik betydning alt etter hvilken sammenheng de anvendes i (Christoffersen & Johannessen, 2012). I forbindelse med dette så blir hermeneutikken sentral for meningsskapning i vår avhandling.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er knyttet til humaniora, åndsvitenskap eller de humanistiske fag, og blir sett på som en del av grunnmuren til denne typen forskning. Det er Gadammers forståelse av hermeneutikk som råder over, og har skapt størst innflytelse i moderne filosofi. Gadamer hevdet at hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære. Videre påpekte han at ingen forståelse kan starte fra «scratch», og at all forståelse beror på en annen tidligere forståelse (Krogh, 2014). Det vil si at noe av det sentrale innenfor en hermeneutisk tankegang er at man alltid har med seg en forforståelse når man møter en tekst. Vi vil tolke teksten vi møter i lys av egne virkelighetsoppfatninger og forventninger. Enkeltdeler i teksten vil slik tolkes med utgangspunkt i den helhetlige forståelsen vi hele tiden har, samtidig som helhetsforståelsen endres og justeres i møte med enkeltdelene (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Dersom vi står på bar bakke, vil vi dessuten ikke klare å tre inn i den hermeneutiske sirkelen, som danner selve essensen i meningsskapende prosesser (Krogh, 2014; Postholm, 2010). Denne sirkelen blir til gjennom en «...interaksjon mellom teksten som helhet og de ulike dataene, delene eller kategoriene» (Postholm, 2010, s.100). Den hermeneutiske sirkelen beskriver hvordan man forstår en tekst innenfor den hermeneutiske læren, nemlig i en vekselvirkning mellom del og helhet (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å se en slik fortolkningstradisjon i forbindelse med vår masteravhandling, kan vi trekke frem vårt analyse- og tolkningsarbeid av det

innsamlede datamaterialet. Vi møtte de transkriberte intervjuene med en forforståelse rundt temaet vi undersøkte. Dermed tolket vi deltakernes uttalelser med bakgrunn i denne forståelsen, altså den kompetansen, de erfaringene og teoriene vi hadde med oss fra før. Samtidig opplevde vi at disse tolkningene etter hvert ble justert i møte med den nye forståelsen og kunnskapen vi fikk fra forskningsdeltakerne. En slik bevissthet rundt hermeneutikkens betydning i vår avhandling, gjør oss i stand til å reflektere over den rollen vi innehar som forskere, og at vår forforståelse kan bidra til å påvirke funnene vi fremstiller.

3.2 Kvalitativ forskning

Postholm (2010) hevder at "å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv" (s.17). Hun skriver videre at kunnskapen og forståelsen innenfor kvalitativ forskning blir til gjennom sosial interaksjon. Dette er noe av det som kjennetegner den kvalitative forskningen, altså nærhet og åpen interaksjon til de man forsker på. Som følge av blant annet denne nærheten, vil kvalitativ forskning aldri være helt objektiv. Resultatene og forskningsfokuset vil i større eller mindre grad bli påvirket av forskerens egne opplevelser, erfaringer og teorier (Postholm, 2010). Et annet kjennetegn på slik forskning, er vekten på forståelse fremfor forklaring (Tjora, 2021). Med andre ord; kvalitativ forskning legger vekt på å finne frem til hvorfor og hvordan, fremfor hva. Dermed står den kvalitative forskningen i stil med vår problemstilling som innebærer *hvordan* lærere anerkjenner de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet.

En styrke ved kvalitativ metode er at den er mer eller mindre fleksibel. Det betyr at det finnes rom for spontanitet og tilpasning mellom den som forskes på og forskeren selv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dessuten tillater denne metoden å stille åpne spørsmål, noe som gjør at deltakeren i større grad tillates å besvare spørsmålene med egne ord. Dette gir deltakerne anledning til å svare mer detaljert og utfyllende (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det som på den andre siden kan være utfordrende ved gjennomføringen av kvalitative studier, er at studiene ofte er tidkrevende. I tillegg så må forskeren ofte forholde seg til store mengder data, samtidig som han eller hun må være til stede under hele datainnsamlingsperioden. På grunn av at forskerens egen subjektivitet og forforståelse kan bidra til å påvirke forskningsresultatene, er det også viktig at forskeren er bevisst hvilken påvirkning han eller hun kan ha på forskningen, og denne må redegjøres for grundig i forskningsteksten (Postholm, 2010).

3.2.1 Forskerrollen i kvalitativ metode

I fenomenologiske studier blir forskeren ansett som det viktigste verktøyet for å sikre kvalitet (Postholm, 2010). Derfor blir det viktig å kunne beskrive og reflektere rundt egen rolle som forsker, og hvordan man selv vil påvirke forskningsprosjektet. Den kvalitative forskeren vil rette sitt forskerblikk mot menneskers handlinger i hverdagen. Som nevnt, vil kvalitativ forskning aldri være hundre prosent "verdifri" eller objektiv, fordi forskerblikket vil bli farget av det teoretiske ståstedet og erfaringene til forskeren selv (Postholm, 2010). Siden vi, i vårt masterprosjekt, forsker innenfor eget fagfelt, vil det være naturlig at vi tar med oss egen faglig forforståelse inn i arbeidet. Med Aksel Tjora (2021) sine ord, kan vi si at ulike fagtradisjoner påvirker forskerens sensitivitet.

Forskerens eget fagfelt vil altså påvirke eller styre retningen for oppmerksomheten og for hva det forskes på. Derfor vil det være nødvendig å beskrive, samt reflektere over hvordan egen forforståelse som forsker kan ha betydning for forskningen og forskningsresultatene (Tjora, 2021). Vårt fagfelt for dette prosjektet er spesialpedagogikk. Den kunnskapen og kompetansen vi har tilegnet oss gjennom å være studenter i emnet, vil utgjøre en del av den forforståelsen vi møter egen forskning med. I tillegg vil vår forskning være farget av erfaringer fra praksis i lærerutdanningen, samt egne erfaringer som elev. Hele vårt forskningsspørsmål vil for eksempel være preget av, og utarbeidet fra emner vi har hatt om tidligere på lærerutdanningen og av interesser vi har tilegnet oss gjennom erfaringer.

Et sentralt poeng i kvalitative studier blir at forskeren må klare å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at det bidrar til best mulig forståelse av de uttalelsene og opplevelsene som forskningsdeltakerne beskriver (Dalen, 2011). Det vil si at vi, i vår studie, vil bruke vår etablerte kunnskap om temaet i tolkningen av forskningsdeltakernes uttalelser. Forforståelse og kunnskaper om temaet det forskes på kan også gjøre det lettere for forskeren å se muligheter for utvikling av teori tidlig i forskningsprosessen (Dalen, 2011). Vår eksisterende kunnskap om temaet kan på den måten gi oss ideer om hvilken teori som kan bli relevant å trekke inn i drøftingen av datamaterialet, allerede i gjennomføringen av intervjuene. En slik tanke hører også til innenfor hermeneutikken, som sier at verden må forstås på bakgrunn av egen forforståelse (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Vi vil se nærmere på hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til analyse, da vi skal gjøre rede for egen analyseprosess senere i kapitlet.

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Den vanligste metoden for datainnsamling innenfor en fenomenologisk tilnærming er intervju (Postholm, 2010). Et intervju kan beskrives som en samtale der to parter utveksler sine synspunkter om et tema som opptar dem begge. Intervjuer vil på den måten innebære en personlig relasjon mellom de ulike partene, samtidig som det vil produseres kunnskap i denne interaksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Hva slags type intervju man velger å anvende, må alltid sees i forhold til type forskning. Man må da ta hensyn til komponenter som blant annet målgruppen og det temaet man ønsker å forske på (Dalen, 2011). Vi ønsker i vår studie å få tilgang til lærernes opplevelser og erfaringer omkring vårt forskningsspørsmål. Med den fenomenologiske tilnærmingen som utgangspunkt, egner dermed det kvalitative forskningsintervjuet seg godt fordi det handler om "den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden" (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

Dalland (2020) bruker begrepet *livsverden* om en persons opplevelse av eget liv og deres forhold til omgivelsene. I det kvalitative forskningsintervjuet er man dermed ute etter å kunne tolke hvilken betydning den enkeltes livsverden har for den som blir intervjuet (Dalland, 2020). Kvale og Brinkmann (2015) nevner at "formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv" (s.42). Forskeren er slik ute etter en forståelse av noe, for eksempel et tema eller fenomen, sett fra intervjupersonens side. Denne forståelsen, og dermed kunnskapen som kommer ut av intervjuet, produseres i interaksjonen mellom forskeren og forskningsdeltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når målet er å forstå temaer eller fenomener ut fra intervjupersonens egne perspektiver, kan man bruke det Kvale og Brinkmann (2015), kaller et semistrukturert livsverdensintervju. Det at intervjuet er semistrukturert vil si at strukturen ligger et sted mellom helt åpent og helt lukket. Intervjuet gjennomføres med hjelp av en intervjuguide, der sentrale temaer er utviklet på forhånd. Denne intervjuguiden kan også inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har i vårt prosjekt valgt å gjennomføre slike semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuer. Dette har vi valgt fordi slike, mindre strukturerte intervjuer gir en større fleksibilitet i intervjusituasjonen. Mer fleksibilitet åpner opp mulighetene for å følge opp interessante uttalelser underveis, noe som igjen gir oss større muligheter til å komme dypere inn i tematikken det forskes på (Kleven & Hjordemaal, 2018). Hvordan vi valgte å gjennomføre intervjuene og utformingen av intervjuguiden, vil vi gå mer inn på når vi i det følgende skal gjøre en beskrivelse av egen forskningsprosess.

3.3 Egen forskningsprosess

I denne delen vil vi gjøre rede for vår forskningsprosess. Vi starter med å skissere prosessen med å velge ut forskningsdeltakere, før vi fremlegger en presentasjon av de tre lærerne vi har intervjuet i forbindelse med vårt prosjekt. Videre vil vi gjøre rede for utformingen av intervjuguiden og beskrive hvordan vi har gjennomført intervjuene. Til slutt følger en gjennomgang av den påfølgende analyseprosessen.

3.3.1 Utvalg av forskningsdeltakere

For å finne deltakere til vårt prosjekt, har vi benyttet oss av en strategisk utvelgelse av forskningsdeltakere. Det vil si at vi har henvendt oss til personer som vi mener har noen bestemte kunnskaper og erfaringer om det fenomenet vi ønsket å undersøke i prosjektet vårt (Dalland, 2020). Den bestemte målgruppen for prosjektet var lærere eller spesialpedagoger i grunnskolen. Innenfor denne målgruppen ønsket vi å finne forskningsdeltakere som underviste eller hadde undervist i norskfaget, og som samtidig hadde noe erfaring med elever som viser stille atferd. For å få tak i forskningsdeltakere til vår studie, sendte vi mail med informasjon om forskningsprosjektet til bekjentskaper vi hadde på ulike skoler. Da noen av lærerne hadde meldt sin interesse om å delta i prosjektet, sendte vi ut et mer detaljert informasjonsskriv (Vedlegg 1), slik at de aktuelle deltakerne fikk mulighet til å sette seg mer inn i studien. Vi opplevde prosessen med å skaffe forskningsdeltakere som lite problematisk, da flere vi sendte mail til, raskt meldte sin interesse for å delta. Utvalget av forskningsdeltakere består av tre kvinnelige lærere fra to ulike barneskoler. De har alle jobbet i læreryrket i over tjue år, og erfaring i å jobbe med stille elever. For å gjøre det lettere for leseren og for å sikre anonymiteten til deltakerne, har vi valgt å bruke fiktive navn. Deltakerne vil bli presentert i de tre neste avsnittene.

Forskningsdeltaker én, Astrid, jobber som kontaktlærer på en skole med omkring 500 elever på første til syvende trinn. Hun har jobbet i 23 år som lærer og underviser i fagene engelsk, norsk, KRLE og gym på syvende trinn. Astrid forteller at hun havnet på lærerskolen ved en tilfeldighet, da hun fant ut at hun ville bli lærer etter å ha jobbet som assistent på en skole. Som elev husker hun seg selv som aktiv og nysgjerrig og omtaler seg selv som en gjennomsnittlig elev.

Deltaker to, Hege, jobber i dag som kontaktlærer på første trinn, og underviser i alle fag foruten gym. Hun jobber på en kombinert barne- og ungdomsskole med i overkant av 300 elever. Hege endte også opp på lærerskolen ved en tilfeldighet, og har nå vært i læreryrket i 25 år. Hun formidler at hun startet som en skravlete og frimodig elev, som ofte rakk opp hånden. Etter hvert ble hun imidlertid stillere og stillere, og hun omtaler seg selv som en av de stille elevene i de senere årene på grunnskolen.

Vår tredje deltaker, Kjersti, jobber på samme skole som Hege, og har vært i læreryrket i 20 år. I likhet med Hege, underviser hun i alle fag, med unntak av gym, og hun er kontaktlærer på tredje trinn. Kjersti forteller at hun var vikar på en førskole, og bestemte seg derfor for at hun ville bli lærer. Som elev var hun glad i både skolen og læreren sin, og kan huske at også hun ble mer og mer stille oppover klassetrinnene.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Som tidligere nevnt, har vi i vår studie, gjennomført tre semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuer. Før gjennomføringen av intervjuene, startet vi arbeidet med å utarbeide en intervjuguide (Vedlegg 2). En slik intervjuguide inneholder forslag til spørsmål knyttet til sentrale temaer som er utviklet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å utforme vår intervjuguide ved å starte med noen innledende spørsmål om deltakeren. Her stilte vi noen spørsmål rundt deltakerens jobb som lærer og synet på dem selv som elev. Slike innledende spørsmål vil kunne skape en mer avslappet og trygg stemning der deltakerne tør å åpne seg mer (Tjora, 2021), i tillegg til at det er en fin måte å få i gang samtalen på. Videre valgte vi å dele intervjuguiden inn i tre hovedtemaer, henholdsvis de stille elevene, anerkjennelse og muntlighet, og her skrev vi ned hovedspørsmålene vi ønsket å få svar på. Under alle spørsmålene hadde vi skrevet ned mulige oppfølgingsspørsmål for å sørge for at intervjuene skulle belyse problemstillingen på en dekkende måte. Alle spørsmålene var rettet mot intervjupersonenes egne meninger og opplevelser, noe som står i sammenheng med den fenomenologiske tilnærmingen vi har i studien. Vi la også vekt på å stille åpne spørsmål som krever beskrivelser fra deltakerne. Dette kan bidra til at deltakerne åpner seg mer opp, og at vi får så rikt og fyldig datamateriale som mulig (Dalen, 2011). Som en avslutning på intervjuet, la vi inn et siste spørsmål som etterspurte forskningsdeltakernes ønske om å tilføye noe de ikke hadde fått sagt. Vi opplevde at alle deltakere trakk frem noen refleksjoner og tanker knyttet til temaet vi undersøkte, og følte derfor at dette var en god avslutning på intervjuene. Vi valgte å ikke sende den utformede intervjuguiden til deltakerne i forkant av intervjuene, fordi vi ønsket at intervjusituasjonen skulle arte seg som en samtale oss imellom. Vi ønsket også at deltakerne skulle svare på spørsmålene med spontanitet, uten å ha forberedt seg først. På denne måten opplever vi at forskningsdeltakernes refleksjoner på spørsmålene vi stilte, ble mer genuine.

Ved studiens start, var problemstillingen vår en annen enn den vi endte opp med til slutt. Da startet vi med å utforme problemstillingen på følgende vis *“Hvordan opplever lærere det å balansere skolens krav om muntlighet med anerkjennelsen av de stille barna?”*. Det var denne problemstillingen vi formidlet til forskningsdeltakerne, og intervjuguiden består derfor av spørsmål der vi anvender begrepet *“stille barn”* i stedet for *“stille elever”* eller *“stille atferd”*. Etter analysen av datamaterialet fant vi det mest

hensiktsmessig å bruke "stille elever" fremfor "stille barn", fordi denne studien er knyttet til skolekonteksten, elevrollen og de forventningene som ligger til i denne rollen. Denne begrepsendringen har ingen betydning for resten av oppgaven, og vi finner derfor den intervjuguiden vi utarbeidet i tråd med vår første problemstilling, som like relevant og dekkende for vår nåværende problemstilling.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Etter intervjuguiden var ferdig utformet, kunne vi gå videre til prosessen med gjennomføring av intervjuene. Dalen (2011) fremhever at man i kvalitative intervjustudier, bør utføre prøveintervjuer på forhånd. Ved å gjennomføre slike prøveintervjuer, får man testet ut intervjuguiden, samtidig som man får prøvd seg selv som intervjuer. I og med at vi var to personer, kunne vi gjennomføre disse prøveintervjuene på hverandre. Da fikk vi endret på utformingen av spørsmålene mellom hvert intervju og vi fikk gitt tilbakemeldinger til hverandre om hvordan vi burde gjennomføre intervjuene. En annen fordel med å utføre prøveintervju før selve intervjusituasjonen, er at man får testet det tekniske utstyret (Dalen, 2011). I vårt tilfelle gikk dette ut på å teste ut en lydopptaker-app på mobil, og å sikre at vi fikk sendt over lydopptaket til en sikker lagringsplass.

Selve intervjuene valgte vi å ta lydopptak av. Én fordel med lydopptak er at de gjør transkripsjonene mer presise fordi de sikrer at vi får med oss det som blir sagt i detalj. Samtidig får vi i intervjusituasjonen mulighet til å fokusere mer på det forskningsdeltakerne sier, sørge for en god flyt og kommunikasjon, samt stille relevante oppfølgingsspørsmål der det trengs (Tjora, 2021). Vi opplevde det som en styrke å være to som gjennomførte intervjuet sammen. I den forbindelse trekker Dalland (2020) frem at en fordel med å være to er at den ene kan lede samtalen, mens den andre kan fokusere på å observere og notere. Det var slik vi valgte å gjennomføre våre intervjuer. En av oss styrte intervjuet og stilte spørsmålene vi hadde i intervjuguiden, mens den andre dermed kunne fokusere på å kun lytte til det forskningsdeltakeren hadde å si. Slik styrket vi muligheten til å komme med relevante oppfølgingsspørsmål for å kunne svare på vår problemstilling.

Selv om vi følte at vi var godt forberedt i forkant av intervjuene, møtte vi likevel på noen utfordringer i gjennomføringen. Vi opplevde at noen av spørsmålene i intervjuguiden var litt for like, eller at forskningsdeltakerne allerede hadde svart på det neste spørsmålet. Dette vil vi beskrive som en av farene ved å henge seg for mye opp i en ferdiglaget intervjuguide. En annen utfordring vi opplevde var at det til tider kunne være vanskelig å komme med relevante oppfølgingsspørsmål, særlig når deltakerne selv sto litt fast. Disse utfordringene ble begge mindre i gjennomføringen av intervju to og tre, da vi hadde fått mer trening og erfaring i intervjusituasjonen.

3.3.3.1 Transkribering

Tanggaard og Brinkmann (2012) trekker frem at det er en fordel at intervjuene blir transkribert i kort tid etter gjennomføringen, fordi det da er lettere å huske hele intervjusituasjonen. Vi transkriberte derfor intervjuene hver for oss, fortløpende etter de var gjennomført. Siden vi var to personer til å transkribere, kunne vi sammenligne våre

transkripsjoner, noe som er med på å styrke påliteligheten av de transkriberte intervjuene. I tillegg vil det å transkribere selv være en styrke med tanke på at man kan huske også de sosiale og emosjonelle faktorene ved intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Da vil vi også kunne befinne oss i en pågående meningsanalyse av det som blir sagt, noe som er grunnleggende i hermeneutikken og i hermeneutisk analyse (Postholm, 2010).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det, i kvalitative studier, være lurt å stille seg spørsmålet: "hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" (s.212). I vår studie er formålet med transkripsjonene å formidle meningen i det som blir sagt, og ikke nødvendigvis å ha en så nøyaktig oversettelse fra muntlig til skriftlig form som mulig. Dermed begrenset vi oss til å skrive en oversettelse bestående av alle ord som ble sagt, samtidig som at vi markerte lengre pauser i forskningsdeltakernes uttalelser med (...) og trykk på enkeltord med store bokstaver. I tillegg brukte vi parentes rundt andre aspekter vi synes det kunne være relevant å ha med, som for eksempel latter eller at noe ble sagt med en humoristisk eller ironisk tone. Alle tre intervjuene varte omkring 30 minutter, og resulterte i ferdige transkripsjoner på 12 til 16 sider per intervju.

3.3.4 Analyseprosess

Ifølge Postholm (2010) vil analysen i kvalitative studier foregå kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si at man ikke har en avgrenset analyseprosess, men datainnsamlingen og analysen vil være dynamiske prosesser der én prosess ikke er ferdig når en annen starter (Postholm, 2010). Med dette som utgangspunkt vil vi si at vår analyseprosess startet med gjennomføringen av det første intervjuet, og var en pågående prosess helt til studiens slutt. Videre kan vi si at vår analyseprosess har foregått i en hermeneutisk sirkel, der vi har vært i en stadig veksling mellom forståelse av deler og helheten (Krogh, 2014). Da vi gjennomførte intervjuene hadde vi hele tiden problemstillingen i bakhodet. Dette var til hjelp når det for eksempel gjaldt å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Dermed hadde vi hele tiden et blikk rettet mot forståelse av helheten på prosjektet vårt. Samtidig analyserte vi hvert enkelt intervju muntlig med hverandre i etterkant, før transkribering. Vi snakket om hva vi synes var særlig interessant fra intervjuet og hva som skilte seg ut fra de andre intervjuene eller fra den teorien vi foreløpig hadde skrevet om og lest oss opp på. Disse muntlige samtalene ble en del av vår analyseprosess, og vi satte slik i gang en tolkningsprosess allerede her. Her hadde vi et fokus på å forstå hver enkelt del underveis, eller hvert enkelt intervju, som en del av en større helhet.

Innenfor fenomenologiske designer er det vanlig å analysere meningsinnholdet. Her er forskeren interessert i å finne innholdet i empirien, som for eksempel hva en forskningsdeltaker sier i et intervju. Man er altså ute etter den dypere meningen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Da vi var ferdige med intervjuene og alt datamaterialet var transkribert, satte vi i gang med analyse av meningsinnhold. Ifølge Kirsti Malterud (2003 gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s.100) inneholder en slik analyse fire steg, henholdsvis *sammenfatning av meningsinnhold, koder, kategorier og begreper, kondensering* og til slutt *sammenfatning*. Det er disse fire stegene vi har tatt utgangspunkt i, i vår analyse av datamaterialet.

I første steg, *sammenfatning av meningsinnhold*, er forskeren ute etter å få et inntrykk av helheten i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Her forsøkte vi å notere ned hovedtemaene i empirien og slik se bort fra detaljene. Dette gjorde vi ved såkalt meningsfortetting (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vi startet med å forkorte deltakernes utsagn, gjennom å redusere lange uttalelser til kortere setninger. Så gikk vi over til å fjerne irrelevant informasjon. Det vil si den informasjonen som kom frem i empirien, som ikke var relevant i forhold til det vår problemstilling etterspurte. For å gjøre dette steget så oversiktlig som mulig, opprettet vi en ekstra kolonne i transkriberings-tabellen. Her beholdt vi de opprinnelige uttalelsene til forskningsdeltakerne i kolonnen til venstre, og skrev ned sammenfatningen av meningsinnholdet i kolonnen til høyre, bak utsagnene til deltakerne. Her kunne lange uttalelser fra deltakerne bli kortet ned med kortere setninger, som for eksempel: "utfordrende å skape gode relasjoner til de stille elevene". Denne sammenfatningen av meningsinnholdet i empirien, ga oss dermed en bedre oversikt over innholdet i datamaterialet.

Etter å ha gjennomført meningsfortetting i alle intervjuene gikk vi over på neste steg, nemlig *koder, kategorier og begreper*. I dette steget handler det om å finne meningsbærende deler i materialet, og dermed sortere ut det som er av betydning for problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Under dette arbeidet benyttet vi oss av det blant annet Postholm (2010) kaller *åpen koding*, der de ulike delene av intervjuene beskrives ved hjelp av koder. Med meningsfortetting som første steg, hadde vi et lettere utgangspunkt når det kom til kodingsprosessen, fordi den irrelevante informasjonen var silt ut og vi kunne fokusere på å sette "merkelapper" på utsnitt av datamaterialet. Denne prosessen løste vi ved å legge til kommentarer i margin bak de meningsfortattede utsagnene. Vi forsøkte å holde oss til så få ord som mulig, men opplevde imidlertid at dette kunne være utfordrende flere steder. Derfor besto noen av kodene også av kortere setninger, som for eksempel "læringspartner er viktig". Deretter fargekodet vi forskningsdeltakernes utsagn for å søke etter felles koder. Da fant vi flere koder som gikk igjen i alle intervjuene, blant annet; læringspartner, forutsigbarhet, gruppestørrelser, tilpasning i arbeidsmetoder, klassemiljø og tidsdilemma.

Disse kodene leder oss så over på det tredje steget, nemlig *kondensering*. Denne fasen handler om å sammenfatte det meningsinnholdet som ligger i de kodene vi hadde utformet i steget over (Christoffersen & Johannessen, 2012). Her trakk vi ut de delene av teksten som vi hadde kodet, for å så sortere disse kodene inn under mer overordnede kategorier på tvers av intervjuene. På den måten fikk vi strukturert og kategorisert hele datamaterialet, og samtidig fremhevet likheter og forskjeller mellom de tre intervjuene. Her ble kodene læringspartner, forutsigbarhet og gruppestørrelser trukket frem av alle forskningsdeltakerne. En annen kategori vi kom frem til var relasjonsbygging, da samtlige av forskningsdeltakerne fremhevet utfordringen og viktigheten av å bygge gode relasjoner til de stille elevene. Flere av deltakerne poengterte også betydningen av et godt klassemiljø, noe som vil gå under kategorien relasjonsbygging. En ytterligere redegjørelse for kategoriene, samt teori omkring disse vil komme frem i oppgavens *presentasjon av funn*.

Sammenfatning, den siste fasen, involverer forskerens vurdering av om inntrykket av de komprimerte beskrivelsene er i samsvar med det inntrykket som eksisterte før forskeren startet kodingen. Her kan forskeren ha fått ny kunnskap i løpet av analyseprosessen, noe som kan føre til endring av koder og kategorier. Hensikten med denne fasen er å

oppdage mønstre og sammenhenger i empirien som ikke synes umiddelbart (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette erfarte vi gjennom drøfting med vår veileder, der vi kom frem til at vi kunne slå sammen tre kategorier til én felles kategori. I utgangspunktet hadde vi bestemt oss for å ha *læringspartner*, *forutsigbarhet* og *gruppestørrelser* som tre separate kategorier. Men med ny innsikt i empirien, ble sammenhengen mellom de tre kategoriene tydeligere og vi gikk dermed inn for å endre disse til én felles overordnet kategori: tilrettelegging for muntlig aktivitet.

Kategoriene vi fikk ut av analyseprosessen, relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet, legger grunnlag for den teorien vi vil presentere i forbindelse med vår presentasjon av funn. Her vil vi også eksemplifisere deltakernes meninger og erfaringer gjennom å vise til sitater fra intervjuene. I drøftingsdelen vil vi drøfte disse funnene opp mot vårt forskningsspørsmål. Vi vil nå gå over på å beskrive hvordan vi har sikret kvalitet i forskningsprosjektet, samt hvilke etiske betraktninger vi har måttet ta hensyn til.

3.4 Kvalitet i forskningsprosjektet

Tjora (2021) trekker frem de tre kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, som innarbeidede indikatorer på kvalitet i forskning generelt. Vi har valgt å bruke disse tre begrepene for å beskrive hvordan vi har arbeidet for å sikre kvaliteten i vår studie.

Det å sikre pålitelighet i kvalitative studier handler om å skape sammenhenger gjennom alle deler av forskningsprosjektet. For å få til dette må man redegjøre godt for relevante koblinger mellom de ulike delene og synliggjøre disse i teksten (Tjora, 2021). Dette har vi gjort i vår studie gjennom å styrke *transparensen* eller gjennomskiktigheten. Transparens handler om å gi en grundig redegjørelse for alle valg som er gjort i forskningsprosessen (Tjora, 2021). Vi har sikret transparens gjennom nøyaktige beskrivelser av alle valg vi har gjort, samt av hele forskningsprosessen. Dette vil være med på å sikre påliteligheten av studien. I kvalitativ forskning kan dette bidra til at andre forskere kan gjennomføre prosjektet på en så lik måte som mulig (Dalen, 2011)

Tjora (2021) argumenterer også for at forskerens forkunnskaper og evne til å reflektere over egen tolkning kan styrke studiens pålitelighet. For å sikre kvaliteten kan forskningen gjøres refleksiv, ved at det kommer fram hvordan all tolkning er fulgt opp av en form for refleksjon (Tjora, 2021). Refleksiviteten i vår studie styrkes gjennom samarbeid og dialog. Både ved at vi er to studenter som samarbeider om prosjektet, og i samarbeid med veileder i tolkningen av data. Kvaliteten på studien styrkes slik gjennom en felles dialog og refleksivitet mellom deltakere (Tjora, 2021). Som tidligere nevnt, er det viktig at forskeren er bevisst sin egen subjektivitet. For å sikre påliteligheten må denne subjektiviteten synliggjøres for leseren slik at de kan forstå tolkningene ut ifra forskerens perspektiv (Postholm, 2010). Vi synliggjør vår subjektivitet gjennom å beskrive vår bakgrunnskunnskap om temaet, samtidig som at vi trekker inn egne erfaringer. Ifølge Postholm (2010) vil det, i prosessen med å bli bevisst på egen subjektivitet, være en fordel å være flere, da en sammenligning av tolkning og forståelse kan gi et bilde på egen subjektiv oppfattelse. Vi ser derfor på det at vi er to personer som har analysert og tolket datamaterialet sammen, som en styrke av kvaliteten i studien vår.

En annen metode som kan være med på å sikre pålitelighet av studien er *triangulering*. Postholm (2010) skriver at triangulering handler om å for eksempel ta i bruk ulike kilder, datainnsamlingsstrategier eller forskningsresultater for å støtte opp om egne funn. Vi har, i denne studien, samlet inn data fra flere ulike forskningsdeltakere, samt tatt i bruk ulike kilder og teorier knyttet til tematikken. Dette kan ses på som en form for triangulering, og vil kunne sikre påliteligheten da fenomenet vi forsker på blir belyst fra ulike kilder som potensielt kan bekrefte og understøtte hverandre (Postholm, 2010).

Innenfor kvalitativ forskning vil gyldighet handle om i hvilken grad valg av metode undersøker det den er ment for å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å styrke gyldigheten i forskningen handler om å skape en logisk sammenheng mellom undersøkelsens utforming og funn, og det man stiller spørsmål til. Altså om våre funn virkelig svarer til det vi ønsker å finne ut av (Tjora, 2021). Vi styrker gyldigheten i vårt prosjekt blant annet gjennom å redegjøre for alle valg vi tar. For eksempel så er både forskningsintervjuet som datainnsamlingsstrategi og vår plassering innen vitenskapsteorien valgt med utgangspunkt i vår problemstilling. Dette skaper en tydelig sammenheng mellom forskningsspørsmål og forskningsprosess.

Generaliseringsbegrepet er en form for ytre validitet der det er leseren av forskningsresultatene som må avgjøre om forskningen er anvendelig for andre i andre kontekster (Dalen, 2011). Vi styrker en slik ytre validitet i vår studie ved å gjøre grundige redegjørelser og definisjoner av den stille atferden og av de stille elevene, samt i vår analyse av datamaterialet. På den måten kan vi gi tilstrekkelig og relevant informasjon til mottakeren i form av det Dalen (2011) kaller *tykke beskrivelser*. Da vil ikke fenomenet bare beskrives, men også fortolkes. Slike tykke beskrivelser kan bidra til at vår studie kan overføres til lignende kontekster (Dalen, 2011). På den måten kan kanskje andre lærere bli inspirert til å endre sin praksis når det kommer til arbeid med muntlighet hos elever som viser stille atferd.

3.5 Etske betraktninger

Innenfor den kvalitative forskningen er det ikke gitt hvilke etiske prinsipper som må følges i det enkelte studiet, men det finnes likevel noen faste regler for hva som er lov å ikke. Det blir opp til forskeren selv å avgjøre hvilke etiske betraktninger som må tas hensyn til i forskningsprosessen. De etiske prinsippene eller retningslinjene vil være kontekstavhengige og bør gjennomsyre alle betraktninger og handlinger i forskningsprosessen (Postholm, 2010). Norsk senter for forskningsdata, NSD, skal sikre at forskningsetiske normer blir fulgt og ivaretatt innen utdanning og forskning (Dalland, 2020). Siden vi, i vårt prosjekt, ønsket å gjennomføre intervjuer som innebærer behandling av personopplysninger, sendte vi inn meldeskjema til NSD i forkant av datainnsamlingen, som vi senere mottok godkjenning på (Vedlegg 3). I dette meldeskjemaet la vi ved informasjonsskriv (Vedlegg 1), og en foreløpig intervjuguide (Vedlegg 2). I tillegg gjorde vi, i søknaden til NSD, rede for hvordan vi skulle ivareta personvernet til de som deltok i forskningen, gjennom blant annet krav om konfidensialitet, informert samtykke og taushetsplikt.

Kravet om konfidensialitet dreier seg hva som kan gjøres med datamaterialet i forskningen, og hvem dette bør være tilgjengelig for. Som oftest skal all data som kan føres tilbake til deltakerne, anonymiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Anonymisering handler om at enkeltpersoner og forskningsdeltakerne, ikke skal kunne bli identifisert eller gjenkjent av andre (Dalland, 2020). For å forholde oss til kravet om konfidensialitet, utformet vi vår intervjuguide med spørsmål som ikke krever noen beskrivelser av tredjepersoner. Vi ga også beskjed til forskningsdeltakerne i forkant av intervjuene om å unngå og nevne navn på enkeltpersoner. På den måten skal det ikke være mulig å gjenkjenne eller identifisere enkeltpersoner, bortsett fra hos deltakerne selv. Kravet om taushetsplikt har sammenheng med kravet om konfidensialitet. Som forskere, og som studenter innen lærerutdanningen, har vi taushetsplikt om alle personopplysninger som vi får tilgang til (Dalland, 2020). Alt av personopplysninger i vår studie ble derfor lagret steder der det kun var vi selv som hadde tilgang, og det ble ikke hentet inn opplysninger som ikke var relevant for forskningsarbeidet.

Dalland (2020) skriver at *informert, frivillig samtykke* innebærer at "informasjonen virkelig er oppfattet av den det gjelder, og at vedkommende forstår betydningen av frivillighet" (s.173). I forkant av intervjuene sendte vi ut et informasjonsskriv (Vedlegg 2) om prosjektet. Dette skrevet inneholdt rikelig med informasjon om prosjektet vårt, og dets formål og prosedyrer for gjennomføring. Informasjonsskrivet informerte samtidig om deltakernes rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. I tillegg sendte vi med en samtykkeerklæring som deltakerne signerte skriftlig før gjennomføring av intervjuene. Med dette sikret vi at alle våre forskningsdeltakere deltok frivillig i prosjektet, og at de hadde fått nok informasjon i forkant.

3.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert prosjektets metodiske tilnærming og herunder vår egen forskningsprosess. Vi har redegjort for fenomenologi og hermeneutikk, som utgjør de vitenskapsteoretiske retningene som ligger til grunn for våre valg gjennom hele forskningsprosessen. Deretter har vi gjort rede for kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervjuet, og videre beskrevet hvorfor disse metodevalgene eger seg for vår studie. Vi har så belyst egen forskningsprosess, som innebærer utvelgelse av forskningsdeltakere, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer, samt vår analyseprosess. Her har vi også gitt en kort presentasjon av våre forskningsdeltakere. Avslutningsvis har vi trukket frem hvilke valg vi har gjort i løpet av forskningsprosessen for å sikre kvalitet i studien, samt beskrevet hvilke etiske betraktninger vi har tatt hensyn til. Dette innebærer blant annet våre valg for å sikre pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet i studien, i tillegg til betraktninger for å ivareta personvernet til forskningsdeltakere gjennom konfidensialitet, informert samtykke og taushetsplikt.

4.0 Teori og presentasjon av funn

I analysen av datamaterialet var de gjennomgående funnene at relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet står sentralt når lærerne beskriver hvordan de jobber for å anerkjenne elever med stille atferd i møte med skolens krav om muntlighet. I denne delen vil vi starte med å redegjøre for relasjonsbygging, for å deretter presentere hva deltakerne trekker frem knyttet til relasjonsbygging til elever med stille atferd. Deretter vil vi gjøre rede for tilrettelegging for muntlig aktivitet. Under denne kategorien har vi valgt å trekke frem gruppestørrelser, læringspartnere og forutsigbarhet som undergrupper, da våre forskningsdeltakere trekker frem disse som ulike metoder for tilrettelegging. Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi presentere våre funn omkring hvordan deltakerne tilrettelegger for muntlig aktivitet for de stille elevene.

4.1 Relasjonsbygging

Betydningen av relasjoner kan være avgjørende i arbeidet med barn (Lund, 2004). Det er i relasjonen at vi mennesker blir til menneske (Schibbye & Løvlie, 2017), og vi dannes gjennom møtet med hverandre og de tilbakemeldingene vi mottar, både nonverbale og verbale (Lund, 2004). Evnen til å forstå andre, stole på dem og lære av dem er fundamentalt for dannelse og livskvalitet (Schibbye & Løvlie, 2017). I skolen er trygge relasjoner av stor betydning for at lærere skal kunne gi sine elever den faglige utfordringen de trenger for å lære, og for at elevene skal ha mulighet til å utfordre hverandre (NOU 2015:8).

Når vi snakker om relasjoner, blir opplæringslovens §9a-2, *retten til et trygt og godt skolemiljø*, av betydning. Paragrafen sier at "Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998), og det handler dermed om elevenes psykososiale miljø. Ifølge Svanevik (2021) er trygge relasjoner som både gir sosial og emosjonell støtte av stor betydning for elevers atferd og psykiske helse. Som lærer er det også viktig å være opptatt av det sosiale livet i klassen og relasjonene mellom elever. Det å legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og å arbeide med det sosiale miljøet er dessuten en del av skolens mandat (NOU 2015:8), og i overordnet del av læreplanen påpekes det at god klasseledelse blant annet bygger på varme relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lund (2004) trekker frem at vennskap er viktig blant annet fordi det gir elevene en opplevelse av å høre til. Det blir derfor av betydning at læreren legger til rette for at klasserommet blir et rom som oppleves trygt og der det er trygt å snakke. Målet vil være et miljø der elevene tar vare på, og anerkjenner hverandre, et miljø der det ikke gjør noe dersom en elev er mer stille enn andre (Lund, 2004). Dermed vil det, i møte med elever som viser stille atferd, være betydelig for læreren å ha god relasjonskompetanse (Lund, 2010).

Ifølge Lund (2010) innebærer god relasjonskompetanse selvrefleksivitet. En slik selvrefleksivitet dreier seg om hvem læreren er som person, både overfor seg selv og i interaksjon med andre, for eksempel elevene. Det er viktig at læreren er bevisst hvordan han eller hun lar andre tre frem i møte med dem i et samspill. Dermed kan relasjonskompetanse defineres som "...den voksnes evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen til eleven" (Lund, 2010, s.8). Juul og Jenssen (2002 gjengitt i Drugli, 2012) definerer på sin side relasjonskompetanse som lærerens kapasitet til å se

elevene og hans eller hennes evne til å innordne egen atferd til elevenes. Dette omfatter en autentisk væremåte i samhandling med eleven, og det å ha et blikk på hver enkelt elev som en selvstendig aktør i eget liv. I tillegg innebærer en slik kompetanse respekt for elevens autonomi. Relasjonskompetanse er imidlertid dynamisk, den kan altså videreutvikles gjennom blant annet kompetanse, økt forståelse, refleksjoner og veiledning (Drugli, 2012).

Det er den voksne som har ansvar for relasjonen mellom seg selv og barnet. Elever som har et godt forhold til sine lærere ser ut til å trives bedre, vise mer positiv atferd og sosial kompetanse (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). En slik positiv relasjon mellom lærer og elev er kjennetegnet av at begge parter har en positiv forventning og innstilling til hverandre, nettopp fordi de har gjentatte erfaringer med en god kommunikasjon og et godt samspill (Drugli, 2012). Noe av det viktigste med å skape en god relasjon til elevene handler om å trø varsomt og vise respekt ved å ta elevenes erfaringer på alvor (Lund, 2004). I disse relasjonene er de raske møtene av betydning. Det å uttrykke noen ord sammen med blikk og gester kan skape et rom for gjensidig erfaring og utvikling (Schibbye & Løvlie, 2017). Som lærer gjelder det altså å ha en bevissthet rundt egen rolle, innflytelse og makt i interaksjonen med eleven (Lund, 2004).

For elever som viser stille atferd, kan det å inngå i relasjoner by på store utfordringer, både i møte med jevnaldrende og voksne. Utfordringene kan gjelde for eleven selv, men også for de som omgås eleven i hverdagen (Lund, 2012b). Noen voksne kan lett bli irriterte på denne elevgruppen, nettopp fordi de oppleves som vanskelige å komme innpå, og dette kan skape konflikter i relasjonen (Drugli, 2012). Elever som opplever mindre og dårligere kvalitet på sine relasjoner står i fare for å høste en rekke negative erfaringer sosialt, emosjonelt og faglig. For å redusere sannsynligheten for slike negative utfall, blir det viktig for lærere å kunne identifisere og forstå atferden hos de stille elevene. Her er læreren nødt til å jobbe aktivt for å fremme en positiv relasjon til elevene, da elevene selv i utgangspunktet ikke vil ta like mye initiativ. Det at denne elevgruppen tar mindre initiativ til kontakt med læreren kan føre til mindre samhandling og dermed at de blir "usynlige" (Drugli, 2012). Dette kan blant annet innebære at læreren får et negativt syn på elevenes interesser og engasjement, men også en feilaktig tro på deres akademiske kunnskaper og kompetanser. I verste fall vil dette kunne føre til lavere mestringsforventninger hos elevene, da de vil speile lærerens forventninger til dem (Coplan & Rudasill, 2016).

4.1.1 Relasjoner og relasjonsbygging for å anerkjenne elever med stille atferd

Alle de tre forskningsdeltakerne, Astrid, Hege og Kjersti, ser ut til å være enige i at det å bygge gode relasjoner til de stille elevene er en utfordring, spesielt fordi dette oppleves som tidkrevende. Hege og Kjersti nevner også at det er de utagerende elevene som får mest oppmerksomhet og er lettest å bli kjent med, noe som gjør at de stille elevene blir litt usynlig og glemt.

"Det er jo lettere å bli kjent med et barn som er utadvendt og prater og forteller ikke sant, og du må jobbe mer for å bli kjent med dem som ikke sier så mye... så det tar

lengre tid å få en god relasjon kanskje, til de som er stillere enn de som er der fra dag én og smiler og forteller” (Hege)

”I mange klasser hvertfall, og veldig ofte så er det jo sånn at det er dem som høres og tar plass som får oppmerksomheten. Så det er ofte... dårlig samvittighet og frustrerende på et vis, for du vil gjerne prøve å få frem stemmen til de stille elevene også da” (Kjersti)

Lærerne uttrykker at det kan være utfordrende å bli kjent med elever med stille atferd, og dermed også utfordrende å vite hvordan man på best mulig måte kan hjelpe og støtte disse elevene. Hege sier blant annet at det kan være krevende «å passe på at man faktisk blir kjent med dem, og at man vet om de får det de skal ha av hjelp». Astrid formidler at «det er utfordrende og veldig vanskelig å vite hvordan man kan hjelpe dem» og særlig når det kommer til det muntlige. Også Kjersti uttrykker at det er utfordrende å bli kjent med disse elevene og at hun som lærer er redd for at hun ikke klarer å plukke opp det de kommuniserer og gi dem det de trenger. Videre nevner Astrid at hun ofte bekymrer seg for at eleven blir litt borte og usynlig, eller som hun uttrykker det: “de vil helst gå i ett med tapeten, de er til stede, men de er samtidig ikke helt til stede”. Hun er bekymret for at dette kan føre til at eleven ikke får kommunisert det de ønsker.

Lærerne nevner også at det kan være utfordrende for de stille elevene å få gode relasjoner til sine medelever. Hege viser til at noen elever med stille atferd kan virke avvisende på medelever når de tilnærmer seg eleven. Medelevene kan da oppleve å ikke få noe tilbake, og da blir det vanskelig for dem å inkludere de stille elevene i leken. Selv om medelevene ønsker å inkludere eleven, gir de ofte opp på grunn av mangelen på respons. Kjersti nevner at de stille elevene ofte knytter seg til få medelever som de føler seg trygge på. Dersom disse elevene er borte fra skolen, kan det bli veldig sårbart for dem sosialt. Astrid forteller at når elevene blir eldre, kan den stille atferden skape utfordringer i gruppearbeid, og da kan medelevene føle at det kun er de som driver samtalene og arbeidet fremover. Slik beskriver lærerne i vår studie at den stille atferden kan bli en utfordring for elevene sosialt. Kjersti understreker imidlertid at dette kan variere veldig fra elev til elev. Her forteller hun at noen av elevene som viser en stille atferd i klasserommet, for eksempel kan være i full lek i friminuttet og prate mye med medelevene sine der. Da er det mer den faglige settingen i klasserommet som blir utfordringen. Hege opplever det samme som Kjersti når det gjelder de stille elevene i friminuttene, men nevner samtidig at de da er avhengige av å ha de riktige vennene sine til stede. Har de ikke det, kan utfallet i friminuttene bli noe annet, fordi det ikke er lett å få nye venner, sier Hege.

For å anerkjenne elever med stille atferd, viser våre analyser at relasjonsbygging står sentralt hos våre forskningsdeltakere. Kjersti trekker blant annet frem betydningen av å anerkjenne elevene etter deres behov. Alle elever har ulike behov, og man må derfor gå frem på ulike måter. Selv definerer forskningsdeltakerne anerkjennelse som en måte å vise forståelse, aksept og å se elevene på. Det at elevene føler at læreren liker dem er viktig. Som Kjersti og Hege forteller:

”Det som er viktig for meg er at ungene merker at jeg liker dem, at jeg vil være sammen med dem, at du godtar dem, liker de for dem de er, uansett hvor forskjellig de er”. (Kjersti)

"At alle føler at læreren liker meg, det er kjempeviktig" (Hege)

I forbindelse med anerkjennelse, trekker Hege blant annet frem det vi velger å se på som "de raske møtene", som vi har omtalt tidligere (Schibbye & Løvlie, 2017). Hun nevner blant annet det å møte elevene i døra på morgenen, si hei når du møter dem, og gi positive tilbakemeldinger. Dette beskriver hun som viktig for at elevene skal føle at læreren liker dem, og for at de skal føle seg som en viktig del av klassen. De to lærerne på småskolen, Hege og Kjersti, fremhever også at det er viktig å utnytte situasjoner utenfor klasserommet til å bli kjent med de stille elevene. De uttrykker betydningen av å "gripe sjansene" når anledningen byr seg.

"Så man må jo snakke sammen utenfor klasserommet, hvis det er unger som er så stille at de ikke tør å snakke i klasserommet eller ikke vil vises.. Det krever mer, man må hele tiden på en måte gripe sjansene da, til når man får snakket med dem" (Kjersti)

Hege nevner også arenaer utenfor klasserommet som betydelig for å skape gode relasjoner. Her peker hun blant annet på turdag og lek som fine muligheter til å bli bedre kjent med de stille elevene, så vel som resten av elevene:

"Sånn som på første så har vi jo turdag for eksempel. Da er det lettere å bli kjent med alle. Og vi har en del lek da, så da kan du liksom fokusere på de enkelte elevene og sette deg litt ved siden av, og prøve å spørre litt og sånn" (Hege).

Det kommer altså tydelig frem i vårt datamateriale at det å forstå den enkelte eleven og dens utfordringer er viktig i relasjonsbyggingen. Astrid trekker avslutningsvis i sitt intervju frem betydningen av å jobbe med klassemiljøet fra start, i det man tar over en klasse. Det å skape et trygt og godt klassemiljø vil ha betydning for elevenes opplevelse av trygghet generelt. Dette kan videre bidra til å gjøre relasjonsbyggingen til elevene, og kanskje særlig til de stille elevene, mindre utfordrende. Dette er det lærerens ansvar å jobbe for. Astrid forteller at man som lærer må:

"..skape et klassemiljø hvor det ikke er farlig å gjøre feil eller si feil.. gjøre det litt sånn ufarlig da, ufarliggjøre det. Det tror jeg er viktig, og det tror jeg vil hjelpe de stille elevene også.." (Astrid)

4.2 Tilrettelegging for muntlig aktivitet

Når vi velger å bruke *tilrettelegging for muntlig aktivitet* som overordnet kategori, tenker vi på ulike tilpasninger som lærere gjør i løpet av skoledagen for at de stille elevene skal kunne oppleve anerkjennelse og mestring innen muntlighet. Lærerens planlegging og gjennomføring av undervisningen er av stor betydning for elevenes kompetanseutvikling. I tillegg er læringsmiljøer som fremmer læring, preget av læreres variasjon i arbeidsmetoder og en organisering som er tilpasset hver enkelt elev og elevgruppe, og det de skal lære (NOU 2015:8). Som nevnt skal opplæringen, ifølge opplæringslovens §1-3, *Tilpassa opplæring*, tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). For å imøtekomme denne paragrafen, blir det derfor nødvendig at skolene jobber for å utvikle sin kompetanse i å differensiere og tilpasse opplæringen til skolens elevmangfold. Skolen som et inkluderende fellesskap, må møte dette mangfoldet av

forutsetninger med et tilsvarende mangfold av tilpassede utfordringer (Berg, 2005). Ulike former for tilrettelegginger blir dermed en måte å anerkjenne de stille elevene på i muntlige situasjoner. Gjennom analysen av datamaterialet var det tre kategorier som vokste frem i denne forbindelsen: gruppestørrelser, læringspartnere og forutsigbarhet.

Dagens skole legger særlig vekt på muntlig aktivitet og samarbeid i klasserommet, noe som vil bryte med den typiske atferden til de stille elevene. Elever som viser stille atferd vegrer seg ofte for å delta i slike situasjoner og foretrekker en mer tilbaketrukket tilnærming i muntlige klasseromsaktiviteter (Paulsen & Bru, 2016). Berg (2005) trekker frem at "Opplevelse av mestring står sentralt i all undervisning" (s.64). At elevene får mulighet til å oppleve mestring er dessuten å vise anerkjennelse, da man som lærer fokuserer på det eleven kan gjøre, i stedet for det eleven ikke får til (Jordet, 2020). En slik opplevelse av mestring er kanskje den faktoren som har størst betydning for både vår fysiske og psykiske helse, og er et viktig bidrag for å styrke elevens selvbylde (Berg, 2005).

For at de stille elevene skal få oppleve mestring i muntlige situasjoner og mulighet til å lære og utvikle seg, må undervisningen tilpasses i henhold til opplæringslovens §1-3. I vårt tilfelle snakker vi altså om tilrettelegging innen muntlighet. Innenfor sosiokulturell teori, har særlig Vygotsky vært opptatt av undervisning og lærerens betydning for elevenes læring og utvikling. Læreren kan hjelpe elevene med å lære og å nå sitt utviklingspotensial gjennom interaksjon (Moen, 2016). Læring skjer gjennom dialogisk utveksling, der læring og utvikling er gjensidig avhengig av hverandre (Dysthe, 1995). Vygotsky (1978) hevder at barnets kompetanse ikke bare kan forstås ut fra det utviklingsnivået eleven befinner seg på for øyeblikket. Dette nivået kaller han for elevens aktuelle utviklingsnivå, som kjennetegnes av det barnet kan klare uten hjelp fra voksne eller andre. Han hevder videre at det, i forlengelsen av det aktuelle utviklingsnivået, ligger muligheter for videre utvikling i barnets potensielle utviklingsnivå. Vygotsky introduserer i den sammenhengen den nærmeste utviklingssonen, som er avstanden mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået. Altså avstanden mellom det nivået der eleven kan løse problemer selvstendig, og det nivået der eleven kan løse problemer med hjelp av en voksen eller andre med større kompetanse enn barnet selv (Vygotsky, 1978). Det er i denne nærmeste utviklingssonen at læring skjer, og derfor må læreren tilrettelegge undervisningen slik at den henvender seg til det som ligger foran eleven (Dysthe, 1995). Dysthe (1995) trekker i den sammenhengen frem Jerome Bruners begrep "scaffolding" eller stillasbygging (s.55). Dette begrepet beskriver den hjelpen og støtten den voksne eller den mer kompetente andre gir i den nærmeste utviklingssonen, og her blir dialogen en grunnleggende faktor (Dysthe, 1995).

I det følgende vil vi gjøre rede for de tre nevnte undergruppene knyttet til kategorien tilrettelegging for muntlig aktivitet. Vi vil starte med å presentere teori rundt gruppestørrelser, som i vårt datamateriale presenteres som en måte å tilrettelegge for muntlig aktivitet på. Deretter følger teori omkring læringspartnere og forutsigbarhet.

Gruppestørrelser

Arbeid i grupper er tuftet på et aktivt samspill mellom et bestemt antall personer som gjennomfører en felles oppgave, et arbeid, leker eller engasjerer seg i en annen virksomhet sammen. Med gruppearbeid kan elevene oppnå positive resultater, både faglig, personlig og sosialt (Stensaasen & Sletta, 1996). Gruppearbeid blir dessuten sett på som en arbeidsform som fungerer som oppdragende og sosialt utviklende. Her kan

elevene få trening i gjensidig forståelse, samt det å lære og vise hensyn til andre. I tillegg vil det være naturlig for barn å lære og lese oppgaver i fellesskap (Stensaasen & Sletta, 1996).

Oskal (2006) mener at inndeling i grupper kan ha en viktig funksjon, men understreker at dette ikke vil utelukke det arbeidet læreren må gjøre med eleven en-til-en og i klassen. Flere skoler har positive erfaringer med å sette elever som har samme utfordringer i grupper. Her kan elevene fortelle hverandre hvilke erfaringer de har gjort på godt og vondt, og dermed diskutere hvordan de håndterte de ulike situasjonene på og eventuelt hvilke andre måter de kunne håndtert dem på (Flaten, 2015). På denne måten kan elevene se at de ikke er de eneste som har utfordringer, og dermed være en del av et fellesskap der elevene har samme utgangspunkt. Grupperinger som dette kan imidlertid også oppleves stigmatiserende, særlig dersom det ikke legges vekt på at den kunnskapen elevene opparbeider seg i gruppen, føres videre og følges opp når de er tilbake i klassen. I tillegg er det viktig at elevene selv har motivasjon for å delta i disse gruppene (Lund, 2004).

Organiseringen av grupper som er beskrevet ovenfor gjelder i hovedsak grupperinger utenfor klasserommet. Andre grupperinger kan også gjøres innenfor klasserommets fire vegger. Når det gjelder tilpasninger i muntlig sammenheng, kan eksempelvis en-til-en eller mindre grupper være nyttig for å få frem den faglige mestringen hos elever som viser stille atferd (Svanevik, 2021). I slike mindre grupper bør antallet medlemmer, ifølge Stensaasen og Sletta (1996), bestå av tre til seks elever. Når antallet stiger over seks personer, kan resultatet bli at noen elever fremtrer mer passive, samtidig som kommunikasjonen bremser og at det da stilles større krav til organisering og ledelse av gruppen (Stensaasen & Sletta, 1996).

Læringspartnere

Store deler av undervisningen på skolen foregår i store grupper, ofte der hele klassen tar del. Her blir det forventet at elever skal rekke opp hånden eller bli pekt ut av læreren for å snakke foran klassen (Coplan & Rudasill, 2016). Elever ser ut til å løse problemer bedre når de samarbeider to og to enn de gjør individuelt (Stensaasen & Sletta, 1996). Derfor kan bruken av læringspartner i undervisninga være en god metode for å tilrettelegge for muntlighet.

Elever som viser stille atferd er i større grad utsatt for å bekymre seg for interaksjoner med medelever i klasserommet, særlig når det gjelder å finne seg samarbeidspartnere (Paulsen & Bru, 2016). Oskal (2006) mener likevel at disse elevene må "tvinges" inn i relasjoner med medelever, for at de på sikt skal kunne oppleve sosial mestring. Hun fremhever at man først kan sette elevene sammen i *lesepar*, og etter hvert utvide disse til mindre samarbeidsgrupper. I situasjoner der elever blir bedt om å finne seg en samarbeidspartner kan tanker som "hvem skal være min partner?", eller "er det egentlig noen som vil være partner med meg?" oppstå. Disse bekymringene, sammen med et generelt ubehag knyttet til det å samhandle med andre elever, kan både være angstfremkallende og distraherende (Coplan & Rudasill, 2016). Derfor bør lærere som har stille elever i sin klasse, selv sette sammen læringspartnere eller grupper. Da unngår man at de stille elevene gjentatte ganger ikke blir valgt av sine medelever (Oskal, 2006). Dermed kan læreren opprette faste læringspartnere, i stedet for å si "finn en partner", eller "snu deg til naboen" (Coplan & Rudasill, 2016).

For å oppmuntre de stille elevene til å delta mer i klasseromsaktiviteter, kan en tilnærming være å la elevene få tid til å skrive ned ideer eller responser før de blir bedt om å snakke høyt i klassen. I tillegg kan de dele deres nedskrevne responser med sin læringspartner, og dermed bli enige om hvem av de som skal dele med resten. Denne typen tilnærming, hvor elevene får tid til å tenke for så å få "feedback" på deres tanker og deretter dele det med andre medelever, gir de stille elevene mulighet til å være mer meningsfylt engasjert i klasseromsdiskusjoner (Coplan & Rudasill, 2016).

Forutsigbarhet

I læreplanens overordnede del påpekes det at motivasjon og læringsglede blir til gjennom å skape stor variasjon i læringsaktiviteter og -ressurser, innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et forutsigbart læringsmiljø er dessuten av betydning for elevenes atferd og mentale helse (Svanevik, 2021). Gjennom en god strukturering av undervisningen, vil elever kunne erfare det å mestre situasjoner de egentlig gruer seg til. I tillegg vil undervisningssituasjoner som er gjenkjennelige kunne føre til mer initiativ og fremme egnede sosiale ferdigheter (Paulsen & Bru, 2016). Derfor vil forutsigbarhet være av betydning i arbeidet med å tilpasse undervisningen. Det å gi god oversikt ved hjelp av en forberedelse av dagen, aktiviteter og overganger mellom aktiviteter, samt mellom arenaer, vil øke barnets opplevelse av kontroll. Det er dette som skiller hendelser i hverdagen fra å være ødeleggende til oppbyggende (Svanevik, 2021).

Elever som viser stille atferd, vil ha et ekstra behov for forutsigbarhet, en tydelig og varm lærer, samt en balanse mellom det å bli utfordret og skjermet (Svanevik, 2021). Ofte er disse elevene redde for å gjøre feil, noe som fører til at de velger oppgaver som de vet de mestrer på forhånd. Resultatet av dette vil være en følelse av trygghet, men liten følelse av mestring (Svanevik, 2021). Som tidligere beskrevet, blir det avgjørende å legge til rette for at elever som viser stille atferd får vist faglig mestring, også innenfor muntlighet. Ved for eksempel presentasjoner, kan det legges til rette for en individuell samtale før eller etter presentasjonen. Dette vil gjøre den muntlige presentasjonen mer forutsigbar og det vil dermed føles tryggere for eleven (Svanevik, 2021). Andre måter å skape forutsigbarhet på er å legge føringer for hvordan for eksempel et gruppearbeid skal fremføres. Dermed kan man sikre at de stille elevene får en rolle der de får vist det de kan, i stedet for å kun være opptatt av å beherske den sosiale situasjonen (Paulsen & Bru, 2016).

En betydelig komponent når det gjelder stress i forbindelse med nye situasjoner, er usikkerhet knyttet til regler og rutiner, spesielt på starten av et nytt skoleår. Elever med en stille atferd er mer suksessfulle i et klasserom som har klare forventninger til atferd (Coplan & Rudasill, 2016). Som et bidrag til å imøtekomme deres usikkerheter, kan lærere lage klare klasseromsregler- og rutiner fra begynnelsen av skoleåret. Slike etablerte klasseromsrutiner vil kunne bidra til å redusere stress blant de stille elevene. Når elevene vet hva som forventes av dem i klasserommet, vil de føle mindre stress og frykt for å komme på skolen. Slike vel-etablerte rutiner er en fordel for alle elevene, da det gir glatte overganger mellom aktiviteter og tiden vil brukes mer effektivt (Coplan & Rudasill, 2016).

4.2.1 Tilrettelegging for muntlig aktivitet for å anerkjenne elever med stille atferd

Våre analyser indikerer at lærerne i studien anvender ulike arbeidsmåter, -metoder og -strategier for å anerkjenne de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet. De trekker på hver sin måte frem betydningen av å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger:

"Kanskje man bare skal tenke at det.. vi er forskjellig.. men selvfølgelig så er det viktig å få frem stemmen til elevene selv om man er stille også, men dem må kanskje få gjøre det på en annen måte" (Astrid)

"Jeg tenker at man må ta barnet der det er. Og på en måte prøve å støtte dem så godt det lar seg gjøre da" (Kjersti)

"Hvis elevene får for vanskelige oppgaver for eksempel, da kan man ikke gi noe positivt. Viktig at du treffer dem der de er" (Hege)

En metode lærerne nevner i forbindelse med å anerkjenne de stille elevene i møte med kravet om muntlighet, er ulike tilpasninger i gruppestørrelser. Her trekker de frem varierende gruppestørrelser når det gjelder gjennomføringen av muntlige presentasjoner. Da kan man for eksempel starte med at elevene skal presentere kun foran en liten gruppe, og deretter øke gruppestørrelsene gradvis frem til eleven muligens mestrer å stå foran hele klassen. Lærerne fremhever arbeid i mindre grupper slik:

"Du kan jo tilrettelegge ganske mye, så et mål er jo ofte ganske stort og vidt. De kan for eksempel snakke til en liten gruppe, trenger ikke å være en hel klasse... kanskje bare snakke til læreren, hvis det er grusomt å stå framfor klassen" (Hege)

"Man jobber i grupper, mindre grupper da... for å tilpasse muntlige aktiviteter til de stille elevene" (Kjersti)

En slik eksponering for muntlig aktivitet, kan føre til at de stille elevene etter hvert blir tryggere i lignende situasjoner, som Astrid trekker frem:

"Til slutt har man jo gjort det her så mange ganger at det blir mindre og mindre skummelt" (Astrid)

Hege og Kjersti nevner også at læreren må fungere som en trygg støtte i slike situasjoner. Eleven kan for eksempel bare ha presentasjonen foran læreren, i stedet for å presentere til medelever. En annen strategi som de begge har brukt mye, er at de som lærere leser opp eller viser frem det eleven har skrevet eller tatt med. Da får imidlertid ikke eleven trening i å være muntlig aktiv, men likevel en opplevelse av det å stå foran klassen. En slik tilpasning kan også være en del av en gradvis eksponering frem mot å presentere noe selv.

"Det er jo sånn at man må tilpasse hele veien. Jeg har opplevd elever som ikke greier å prate, lese opp, vise frem... men hvis de står der sammen med meg, og jeg forteller ikke sant, så ser klassen dem hvertfall" (Hege)

De tre forskningsdeltakerne trekker videre frem bruken av læringspartner som en metode som fungerer spesielt godt for elever med stille atferd. Det å gi elevene tid til å snakke sammen to og to, vil gjøre det å snakke høyt mindre skummelt, fordi de får mulighet til å tenke og reflektere sammen. Hege forteller at hun opplever at det er flere som våger å rekke opp hånda når de har fått snakket sammen med en læringspartner først. Det er også en god metode for at de stille elevene skal få brukt stemmen sin uten å nødvendigvis måtte si noe høyt foran alle, som Astrid nevner:

"De stille får frem sin stemme ved å prate med læringspartneren, og trenger ikke å si ting høyt for hele klassen" (Astrid)

Også Kjersti trekker frem slike samtaler som en trygghet og en støtte for at de stille elevene skal få snakket med noen. Da trenger de nødvendigvis ikke å rekke opp hånda, men det blir mer opp til læreren å gå rundt i klasserommet slik at man får fanget opp når disse elevene snakker. For at bruken av læringspartner skal være vellykket, nevner Hege at aktiviteten må være lærerstyrt. Om man ber elevene selv gå sammen med en læringspartner, kan dette bli en stressende situasjon, spesielt for de stille elevene.

"At de kan få være to og to, og samarbeide om ting, også kan begge presentere for eksempel. Men det må være lærerstyrt, at du ikke sier: nei nå må dere gå sammen to og to eller tre og tre, for da blir de stressa. Så ja, det er alltid læreren som må styre da, hva som skal foregå og hvem som skal gjøre ting sammen" (Hege)

Forskningsdeltakerne trekker også frem forutsigbarhet som en viktig forutsetning for at de stille elevene skal kunne føle seg trygge i muntlige aktiviteter. Hege nevner blant annet at man som lærer må ha tenkt nøye gjennom ting og situasjoner på forhånd, og at det kan være en fordel for den stille eleven å inngå noen avtaler i forkant:

"Kanskje prate med den eleven også da, si at nå skal vi gjøre sånn og sånn.. jeg tenkte at du kunne være med den og den.. at du kan ha hovedansvaret for det for eksempel" (Hege)

Astrid peker på presentasjoner som særlig utfordrende, utrygt og uforutsigbart for de stille elevene. Likevel kan det virke som at flere av disse elevene ser en trygghet i det med presentasjoner, dersom de har noe tekst, bilder eller lignende å støtte seg på. En slik trygghet kan også handle om å gi elevene en forutsigbarhet i en ellers utrygg muntlig situasjon:

"..at det på en måte blir litt sånn trygghet for dem, at dem har noen bilder der, dem har noe tekst dem kan velge å lese i fra hvis dem på en måte ikke klarer å løsrive seg fra det.. da er de hvertfall muntlig aktive, så det opplever jeg jo kan være et sånn pluss for dem faktisk" (Astrid)

Både Kjersti, Hege og Astrid er tydelige på at det å peke ut og å tvinge elevene til å snakke høyt ikke er en metode som fungerer, og som de selv aldri benytter seg av. Dette er en metode som vil skape lite eller ingen forutsigbarhet for elevene. Astrid trekker særlig frem at det er viktig å vise forståelse for at ting kan være vanskelig, og at det dermed ikke vil fungere å presse dem. Det å bare peke ut elever til å snakke kan gi negative utfall. Dette er både Kjersti, Hege og Astrid samstemte om:

"..for de vet at det er forventet at de skal prate, de vet at læreren har lyst til at de skal rekke opp hånda... Det å begynne å bare plukke dem ut da, det kan jo virkelig føre til angst.. nei, det hadde jeg ikke ville ha gjort" (Kjersti)

"Jeg har jo kollegaer som jeg ser av og til, som stiller spørsmål til klassen også bare peker på en elev, "kan du svare på det". Det gjør man ikke, og det fungerer ikke heller... Det å på en måte bare presse dem da, til å snakke, det fungerer ikke.." (Astrid)

"Jeg tvinger ingen, aldri, det gjør jeg ALDRI.. men man kan prøve å oppmuntre.." (Hege)

Istedenfor å bruke tvang, mener både Hege og Kjersti at oppmuntring til muntlig aktivitet kan fungere godt. Gjerne at man begynner med å oppmuntre til ting man vet er mer ufarlig, og som man vet at elevene mestrer. Hege nevner i den forbindelse at de stille elevene ofte er perfektjonister, og derfor må man vite at de klarer noe før man spør eller oppmuntrer til det.

"Så jeg begynner med ting som ikke er farlig, som jeg vet at de klarer. Hvis jeg vet at de ikke klarer det, så vil jeg jo aldri spørre en stille elev om det... men andre er jo, det har ikke noe å si om de får det til eller ikke, mens de stille er ofte perfektjonister, så da må jeg vite at de kan det før jeg spør da" (Hege)

Både Hege og Kjersti understreker betydningen av å jobbe med muntlighet fra start, og at innsatsen med å gjøre elevene trygge i muntlighet må starte fra de begynner på skolen. Elevene må få øve seg på å være muntlig foran klassen hver dag. I første klasse trekker Kjersti frem at man for eksempel kan ha "ta-med-dag" der elevene forteller om en ting, eller de kan ha en runde hvor de forteller noe fra helga. Hege benytter på sin side språkleker som inngang til muntlig aktivitet. Her kan elevene si noe så enkelt som å si fargen på buksa si eller et rimord. Samtidig så trekker de begge frem at dette er noe som blir vanskeligere å jobbe med oppover trinnene. Det blir opp til læreren å legge til rette for aktiviteter der alle elevene får brukt stemmen sin, for om du først har sagt noe så blir det lettere å rekke opp hånda igjen. De nevner i den forbindelse at:

"Elevene må snakke så tidlig som mulig en time, for hvis du er stille, så kommer du aldri i gang" (Hege)

"Det å få øvd seg på å fortelle, altså, fra første klassen, at de har ta-med-dag, og forteller om en ting, eller forteller fra helga. Så man gjør det jo på en måte hver dag" (Kjersti)

Dette er noe de mener at lærere må bli flinkere til på de høyere klassetrinnene, noe som vil være en del av den tilpassede opplæringen. I den sammenheng nevner Hege at det å anerkjenne sine elever i ulike situasjoner handler om å være en god klasseleder. Det er viktig at elevene vet hva de har å forholde seg til, og at man som lærer skal være et godt forbilde for elevene. Dette kan også være med på å gjøre elevenes opplevelser mer forutsigbare og trygge.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert våre funn rundt hvordan lærerne i vår studie jobber for å anerkjenne de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet, samt teori knyttet til disse funnene. De to kategoriene, relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet, trekkes i den forbindelse frem som viktige hos alle de tre deltakerne. I forbindelse med relasjonsbygging nevner forskningsdeltakerne eksempelvis viktigheten av det å jobbe med klassemiljøet, samt bruken av andre arenaer og de "raske møtene", som viktige når de skal etablere relasjoner til de stille elevene. Når det gjelder tilrettelegging for muntlig aktivitet trekker lærerne frem læringspartnere, variasjon i gruppestørrelser og forutsigbarhet som viktige faktorer for å anerkjenne de stille elevene. Forskningsdeltakerne formidler imidlertid også ulike utfordringer de støter på i arbeidet med å anerkjenne de stille elevene. Disse utfordringene handler blant annet om tiden de har tilgjengelig, og i hvor stor grad de stille elevene skal utfordres i muntlige situasjoner. I neste kapittel vil vi drøfte disse funnene og utfordringene opp mot introdusert teori, både fra kapittel to og den teorien vi har presentert i dette kapitlet.

5.0 Drøfting av funn

Problemstillingen i denne studien har vært: "Hvordan anerkjenner lærere de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet?". Vi har gjort rede for sentrale begreper og metodiske aspekter, og vi har presentert hva våre forskningsdeltakere fremhever som betydelig når de skal anerkjenne barn med stille atferd i møte med skolens krav om muntlighet. Som nevnt innledningsvis er hensikten med denne studien å få bedre innblikk i, og forståelse for hvordan lærere kan tilrettelegge opplæringen for elever som viser stille atferd. Våre forskningsdeltakere trekker frem relasjonsbygging og ulike former for tilrettelegging for muntlig aktivitet som essensielt i denne sammenhengen. I disse grebene fremheves det imidlertid også noen utfordringer. Lærerrollen er kompleks, og det å håndtere ulike utfordringer og dilemmaer er en del av lærerhverdagen. Vi vil i dette kapitlet drøfte noen av de utfordringene som lærerne nevner i forbindelse med relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet, opp mot introdusert teori.

5.1 Utfordringer knyttet til relasjonsbygging

Det kommer tydelig frem i vårt datamateriale at forskningsdeltakerne anser det å bygge relasjoner til elevene som viktig og grunnleggende for å anerkjenne de stille elevene. Videre er det åpenbart at det kan oppleves som utfordrende å etablere relasjoner til disse elevene. Dette kan knyttes til det som kommer frem hos Lund (2012b) og Drugli (2012) i vårt teorikapittel om relasjonsbygging. Å inngå i relasjoner kan være utfordrende for eleven med stille atferd selv, men også for de som omgås eleven i hverdagen. Denne elevgruppen kan være vanskelig å komme innpå, og derfor kan det lett oppstå konflikter i relasjonen. Det kan tenkes at det er dette som fører til at våre forskningsdeltakere nevner frustrasjon som et resultat av utfordringene de møter i relasjonsbyggingen til disse elevene:

"Dersom vi har litterære diskusjoner for eksempel, og jeg spør om du kan si noe om hovedpersonen... Jeg tenker at alle sammen har en mening... at de kan si noe om det... men det kommer ingenting, og da kan jeg bli litt sånn frustrert inni meg, sånn åh jammen.. du kan jo si noe om det her. Jeg sier det selvfølgelig ikke høyt, men jeg blir litt frustrert ja" (Astrid)

Det Astrid sier her kan for øvrig kobles til det vi tidligere har trukket frem fra Coplan og Rudasill (2016), om et feilaktig og negativt syn på denne elevgruppen. En slik frustrasjon sammen med et negativt elevsyn kan være et tegn på at lærerne må jobbe med sin relasjonskompetanse. Denne kompetansen er, som vi skriver i teoridelen, dynamisk, som betyr at lærerne kan styrke sin relasjonskompetanse gjennom å øke sin forståelse for den stille atferden (Drugli, 2012). For å ha en anerkjennende holdning i møte med elevene blir det, i tråd med dette, viktig å ha evnen til å tre inn i elevens ståsted (Schibbye, 2010; Schibbye & Løvlie, 2017). Astrid nevner imidlertid i sitt utsagn at hun ikke uttrykker sin frustrasjon eksplisitt i klasserommet, noe som kan hindre at elevenes selvoppfatning påvirkes i negativ retning. Her vil vi vise til det Drugli (2012) sier om at lærerens respons til elevene har stor betydning for deres selvoppfatning, og Bae og Waastad (1992) som poengterer at en ikke-ankjennende væremåte vil kunne resultere i negative holdninger rundt læring og utvikling. Sett i lys av Schibbyes (2010)

fire elementer i anerkjennelsesbegrepet, lytting, forståelse, aksept og toleranse og bekreftelse, vil disse elementene legge grunnlag for blant annet samspill, positiv selvoppfatning og trygge relasjoner (Iversen et al., 2006). Som nevnt, handler for eksempel forståelse om å tre inn i den andres opplevelsesverden, og aksept og toleranse om å ikke være dømmende (Schibbye, 2010). For å unngå en følelse av frustrasjon i møte med den stille eleven, bør man legge vekt på en indre forståelse og slik se situasjonen fra elevens perspektiv (Tveit, 2016). Likevel så kan frustrasjonen som Astrid beskriver være forståelig. Det kan være utfordrende å tre inn i de stille elevenes opplevelsesverden, nettopp fordi de kan være vanskelige å komme innpå (Sæteren, 2019; Coplan & Rudasill, 2016; Lund, 2004). Det kan for øvrig tenkes at den frustrasjonen Astrid kjenner på er mer rettet mot hun selv som lærer. Det kan handle om at hun kjenner på følelsen av å ikke strekke til eller gjøre ting riktig i møtet med eleven som viser stille atferd. Dermed kan dette også være en "grobunn" for hennes frustrasjon.

Frustrasjonen eller opplevelsen av å ikke få med de stille elevene i klasseromsaktivitetene viser betydningen av å ha forståelse for den stille atferden. En slik forståelse krever igjen relasjonsbygging, og i den forbindelse fremheves det i vårt datamateriale et dilemma rundt tid. Kjersti, Hege og Astrid peker alle på opplevelsen av å ikke ha nok tid til å bygge gode nok relasjoner til de stille elevene. Det tar lengre tid å opparbeide en god relasjon til disse elevene, og dette kan oppleves som utfordrende i en hektisk hverdag der andre elever også krever oppmerksomhet. Det kommer videre frem i vårt datamateriale, at mesteparten av tid og energi blir tildelt de utagerende elevene. Elever med stille atferd kan fort bli litt usynlige, og våre forskningsdeltakere synes alle det er utfordrende å vite hvordan man kan hjelpe dem. Utfordringen som deltakerne beskriver her, kan knyttes til det vi skriver i teorikapittelet om kjennetegn og konsekvenser på den stille atferden. Vi skriver blant annet at elever som viser stille atferd ofte trekker seg vekk fra samspill med andre (Sæteren, 2019). En grunn til dette kan, ifølge Coplan og Rudasill (2016), være at denne elevgruppen kan være svært selvbevisst og dermed bekymret for hvordan andre ser dem. Derfor kan både læreren og medelever virke skremmende. Dette kan igjen knyttes til det Astrid sier om hennes frustrasjon som oppstår da de stille elevene ikke ønsker å si noe høyt i klassen, selv om hun vet at de kan. De kan være redde for andres tilbakemeldinger og oppfatninger av det de sier, noe som gjør at de helst prøver å unngå den muntlige situasjonen. Her blir for øvrig betydningen av gode relasjoner viktig. Det at de stille elevene er redde for andres tilbakemeldinger kan, på den ene siden, tyde på at relasjonen mellom lærer og den stille eleven ikke er god. På den andre siden, kan det handle om at klassemiljøet ikke oppleves som trygt for eleven, eller andre bakenforliggende årsaker som kan gjøre deltakelse i klasserommet vanskelig eller til og med umulig for de stille elevene. Coplan og Rudasill (2016) peker i denne sammenheng på de stille elevene som ekstra sensitive i sosiale og evaluerende situasjoner, noe som gjør de mer mottakelig for innflytelser i læringsmiljøet.

Som nevnt, opplever våre forskningsdeltakere at de utagerende elevene får mest tid og oppmerksomhet. Dette kan forankres i det Paulsen og Bru (2016) skriver om det økende fokuset på elevaktive læringsmetoder, der sosial interaksjon er avgjørende. I tillegg gjør elever med stille atferd sjelden krav på oppmerksomhet i klasserommet. Selv om læreren ikke overser eller glemmer dem, så kan læreren oppleve å ikke rekke innom disse elevene på samme måte som de utagerende (Sæteren, 2019). De stille elevene kan derfor føle seg oversett fordi læreren sjelden har tid til dem (Lund, 2004; 2012a). I

de elevaktive læringsmetodene blir dessuten muntlige ferdigheter viktig, og i teoridelen viser vi til læreplanens ordlyd som sier at læreren skal fremme kommunikasjon og samarbeid hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med tanke på at de stille elevene ofte trekker seg vekk fra samspill med andre (Sæteren, 2019), kan det å skulle fremme kommunikasjon og muntlighet dermed være utfordrende. Da blir forskningsdeltakernes erkjennelse av mer tid og oppmerksomhet mot de utagerende elevene begripelig. For at lærerne skal ivareta mangfoldet av elever, kan imidlertid deres evne til å skape forutsigbarhet i slike elevaktive læringsmetoder være avgjørende. I analysen kommer forutsigbarhet frem som en måte våre forskningsdeltakere anerkjenner de stille elevene på, og Hege nevner eksempelvis det å lage avtaler med eleven på forhånd som noe som skaper forutsigbarhet. På den ene siden kan slike forutsigbare rammer, som vi ser i teoridelen, bidra til at elevene mestrer situasjoner de i utgangspunktet gruer seg til (Paulsen & Bru, 2016), og det vil dessuten øke deres opplevelse av kontroll (Svanevik, 2021). På den andre siden, blir det avgjørende å lage avtaler og forutsigbare rammer som læreren vet vil ha nytte for eleven det gjelder. Dette fordrer igjen en god relasjon mellom lærer og elev, fordi det krever at læreren vet hvilke avtaler som vil fungere for den stille eleven. I tillegg krever det en god og åpen dialog med eleven, slik at eleven opplever å få være med på å utforme de avtalene som gjøres.

I datamaterialet fremheves, på den ene siden, forskningsdeltakernes erfaringer rundt utfordringen med å bli kjent med de stille elevene, og deres opplevelse av at elevene helst vil være "usynlig" i klasserommet. På den andre siden, ser vi imidlertid at deltakerne opplever at de stille elevene kan vise annen atferd i friminuttene. Her observerer de mer kommunikasjon og samhandling med medelever. Dette kan tolkes som at den stille atferden våre forskningsdeltakere beskriver, er kontekstavhengig og dessuten aldersbetinget. Det kan være at elever med stille atferd er mer sosiale i småskolealder enn de er ved ungdomsskolealder. Her kan vi se likheter til det Lund (2012a) skriver om at atferd blir påvirket av den aktuelle situasjonen vi befinner oss i. Det kan være flere grunner til at disse elevene ikke er like stille ute i friminuttene. For det første vil ikke de samme vurderingene eller forventningene være til stede i friminuttene på samme måte som i undervisningen. For det andre kan det også tenkes at de stille elevene føler på en større trygghet i samhandling med jevnaldrende, fordi de har bygget opp bedre og tryggere relasjoner til disse medelevene, enn til for eksempel læreren. Medelever kan samtidig ha andre forventninger til atferd og et annet vurderingsgrunnlag, samtidig som de kanskje ikke vurderer hverandre, da de snarere er opptatt av å få til leken. En tredje tanke kan være at læringsmiljøet inne i klasserommet ikke oppleves som like trygt og komfortabelt som friminuttene. Dette kan igjen ha sammenheng med de to andre årsakene, både forventninger og vurderinger, og relasjoner. Årsakene kan være mange og individuelle. For å få tak i årsaken til at eleven er mer stille inne i klasserommet enn ute i friminuttene, kan eksempelvis samtaler være en nødvendig inngang.

Med hensyn til at det tar tid å bli kjent med de stille elevene, trekker forskningsdeltakerne frem andre arenaer som formålstjenlig i relasjonsbyggingen. Her blir friminuttene fremhevet som en arena som gir gode muligheter til å etablere relasjoner til de stille elevene. Det blir som Kjersti sier «viktig å gripe mulighetene», ettersom mange kan vise ulik atferd i friminutt og i klasserommet, og kanskje føler seg mer komfortable ute i lek og andre aktiviteter. Samtidig som friminuttene kan være en god arena for å etablere relasjoner til elever som viser stille atferd, må læreren også

vurdere om han eller hun skal ta for mye plass på denne arenaen. På den ene siden vil læreren, gjennom å være med på elevenes aktiviteter i friminuttet, vise en interesse for det elevene driver med og et ønske om å bli bedre kjent med dem. Dette kan skape trygghet for alle elever, og kanskje særlig er det viktig i relasjonsbyggingen til elever med stille atferd. På den andre siden kan læreren, med for mange tilnærminger til eleven med stille atferd, hindre denne eleven i å være med på aktivitetene som de andre i klassen bedriver. Dette kan være uheldig, da eleven nærmest vil ekskluderes fra klassekameratenes aktiviteter, og dermed står i risiko for å havne utenfor. Samtidig kan en slik tilnærming være hensiktsmessig fordi læreren kommuniserer til eleven med stille atferd at «jeg er her for deg» og «jeg ønsker å bli bedre kjent med deg», noe som kan være positivt for å styrke lærer-elev-relasjonen. Dette kan igjen bidra til å gjøre eleven mer trygg i klasseromsaktivitetene også. Læreren må altså vurdere hva som er mest hensiktsmessig for den enkelte eleven i det enkelte friminutt, men også på sikt. Her blir det, som vi trekker frem i teoridelen, viktig med selvrefleksivitet og å være bevisst hvordan man trer frem i møte med andre i et samspill (Lund, 2010).

Alt tatt i betraktning, vil et fokus på relasjonsbygging til de stille elevene i friminuttene kreve større lærertetthet, da de andre elevene i skolegården også trenger å bli ivaretatt. I tillegg fordrer det en plan for hvordan man skal gå frem i arbeidet med å bygge relasjoner ute. Hege opplever blant annet at det er krevende for elever med stille atferd å etablere nye vennskap, og dersom deres «faste venner» ikke er til stede, vil de stille elevene ofte gå alene i friminuttene. Et kjennetegn på elever med stille atferd er nettopp det at de strever med å etablere vennskap og delta i medelevenes aktiviteter (Coplan & Rudasill, 2016). Dermed kan friminuttene være en anledning for læreren til å vise eleven mer oppmerksomhet og kanskje forsøke å koble dem på andre elever. Sistnevnte vil være litt avhengig av alderen på elevene. Å få eleven med i lek på småskolen og delvis mellomtrinnet kan fungere fint, noe som også underbygges i vårt datamateriale med Hege og Kjerstis erfaringer med stille elever som er mer aktive og engasjerte i friminuttene. Allikevel kan det tenkes at dette blir mer utfordrende jo eldre elevene blir. Kanskje kan læreren også involvere flere av elevene i klassen på en felles aktivitet, slik at forsøket på å koble den eleven som er stille på aktiviteter, ikke blir like synlig. Skolen har som nevnt et samfunnsmandat, hvor det synliggjøres at det skal legges til rette for relasjoner og det sosiale miljøet (NOU 2015:8). Derfor blir det lærerens jobb å arbeide for at de stille elevene skal etablere gode relasjoner til flere medelever. Å fokusere på relasjonsbygging både mellom lærer-elev og elev-elev ute i friminuttene vil dermed kunne være med på å dempe det tidsdilemmaet som fremheves i vårt datamateriale. Dersom man lykkes med en slik relasjonsbygging ute i friminuttene, vil dessuten klasseromssituasjonen også kunne bedres. Da vil elevene kunne støtte seg på relasjonsbyggingen fra friminuttene når de kommer inn i klasserommet.

Astrid, som jobber på sjuende trinn, har imidlertid varierende erfaring knyttet til de stille elevene ute i friminuttene. Hun poengterer at de kan ha svært forskjellig atferd i ulike kontekster, der noen kan ha det veldig gøy i friminuttene, men bare «sitte der» og ikke delta noe i undervisningen. Hun forteller også at noen elever med stille atferd kan fremstå som at de ikke ønsker at andre skal komme bort til dem i friminuttene. Dette kan bli utfordrende for eleven det gjelder, fordi han eller hun kan bli gående mye alene. Samtidig viser forskningen til blant annet Lund (2004; 2012a) at elever med stille atferd ønsker å delta i aktivitetene som foregår, men at de trenger støtte til å klare det. Det som kan være utfordrende her, er at det for medelever og lærere kan oppleves som en avvising fra eleven som viser stille atferd, selv om det ofte handler om at eleven ikke

helt vet hvordan han eller hun skal akseptere andres invitasjoner til aktivitet (Coplan et al., 2009). I slike tilfeller blir det viktig at læreren er oppmerksom på den stille elevens signaler, og trer støttende til for å inkludere eleven i aktiviteter i friminuttene. Relasjonsbygging i friminuttene kan altså være viktig, men siden vi her opererer med en vid forståelse av begrepet stille atferd og er bevisst heterogeniteten i denne elevgruppen, kan vi ikke si at dette vil fungere for alle. Det blir derfor betydelig å vurdere situasjonen og sette seg inn årsaken bak den stille atferden.

Det kommer altså frem i vårt datamateriale at friminuttene kan være en god arena for å bygge relasjoner til elever som viser en stille atferd. Hege trekker på sin side frem turdager og lek som andre gode arenaer for å bedre lære de stille elevene å kjenne. Her kan lærerne ta seg tid til å sette seg ned med enkeltelever for å ha en samtale. I slike samtaler blir imidlertid Schibbyes (2010) fire elementer i anerkjennelsen av betydning: lytting, forståelse, aksept og toleranse og bekræftelse. Når det er sagt, kan det å møte andre mennesker med en slik anerkjennelse være krevende, da det å eksempelvis skru av egne tanker og ideer og kun lytte til budskapet som ligger bak ordene, kan være utfordrende i seg selv. I de fleste tilfeller vil man gjøre seg tanker og meninger om ting, og derfor blir det viktig å være bevisst dette.

Vi skriver i teoridelen at sosial læring skjer på alle arenaer i skolehverdagen, både i og utenfor undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Turdager kan, i tråd med dette, være en fin arena for å legge til rette for sosial læring gjennom sosialt samspill. Samtidig krever dette at læreren kjenner eleven som viser stille atferd godt, for å kunne legge til rette for sosialt samspill med andre på en måte som oppleves trygg. Det fordrer også at læreren har klare forventninger til klassen som helhet. Som i friminuttene, kan ekskludering også være en fallgrube på turdager da det ofte slippes opp for frilek, som igjen kan danne grupperinger og utestenging. Her blir det viktig at læreren skaper forutsigbare rammer, ved å for eksempel inngå avtaler med den stille eleven i forkant av turdagen om hva som skal foregå, og eventuelt hvilke ønsker og forventninger eleven selv har til dagen. Sosial læring og samspill med andre på slike arenaer er av stor betydning i elevenes identitetsutvikling, og her blir det å kunne uttrykke tanker og meninger viktig (NOU 2015:8). Å sitte rundt et bål på en turdag og samtale fritt om ulike temaer, kan for eksempel være med på å fremme stille elevens tanker og meninger rundt ulike temaer, samtidig som at lærerens vurdering blir mindre tydelig. Våre forskningsdeltakere peker altså på klasserommet som en arena det er utfordrende å bygge relasjoner til de stille elevene på, og for å få de muntlig aktive. Dermed kan arenaer som Hege nevner, være et alternativ for å utvikle relasjoner og for å få frem stemmene til elever som viser stille atferd. På disse arenaene opplever de muligens ikke å bli vurdert på samme måte som i en klasseromskontekst, og dermed kan det bli tryggere for dem å være muntlig aktive.

Selv om lærerne i vår studie ser på det å bygge relasjoner til de stille elevene som utfordrende, har de alle en oppfatning om hvordan de anerkjenner disse elevene. I vår teoridel viser vi til Drugli (2012), som påpeker hvor fundamentalt anerkjennelse er i lærer-elev-relasjoner. I datamaterialet ser vi blant annet at Kjersti formidler betydningen av å gripe mulighetene i sammenheng med det å snakke med elevene også utenfor klasserommet. Kjersti nevner blant annet ros og aksept for den man er, som måter hun anerkjenner sine elever på. I tillegg viser hun til anerkjennelse gjennom å se og smile til elevene. Sett opp mot det vi skriver om anerkjennelse i teoridelen, kan Kjerstis måter å anerkjenne elevene på ses som både indre og ytre anerkjennelse (Schibbye & Løvlie,

2017). Ved å bruke ros, anerkjenner hun på bakgrunn av prestasjoner, noe som kan være betydningsfullt for elevene. Det kan også være vanskelig som lærer å ikke rose gode prestasjoner. Ytre anerkjennelse skal heller ikke unngås, men det er viktig at elevene også opplever andre former for anerkjennelse fordi ulempen med den ytre anerkjennelsen er at det ligger en vurdering til grunn. Kjersti nevner samtidig aksept, noe som viser til indre anerkjennelse. Altså den man er som menneske (Tveit, 2016). Hun mener blant annet at det er viktig å vise at man godtar alle elever, uansett hvor forskjellige de er. Vi tolker det som at Hege også snakker om en slik indre anerkjennelse, da hun på sin måte nevner det Schibbye og Løvlie (2017) omtaler som de raske møtene i hverdagen. Det å se elevene, smile og si hei når du møter dem, vil gi elevene en opplevelse av å bli sett og at de er betydningsfulle for læreren. På den andre siden, nevner Hege i samme setning at hun anerkjenner sine elever blant annet ved å gi positive tilbakemeldinger. Slike positive tilbakemeldinger kan være både ytre- og indre anerkjennelse, avhengig av hva det er man anerkjenner. Forskningsdeltakerne nevner dermed både former for indre- og ytre anerkjennelse som viktig i de daglige møtene med de stille elevene, og som måter å etablere en relasjon til dem på.

I teorikapitlet har vi beskrevet mulige årsaker til stille atferd, både biologiske og miljømessige. Det nevnes eksempelvis at oppdragerstil og foreldre som har det samme atferdsuttrykket, kan ha innvirkning på elevenes utvikling av stille atferd (Sæteren, 2019). For å bli bedre kjent med elever som viser stille atferd, kan det å samarbeide med hjemmet dermed være et nyttig utgangspunkt:

Ved å etablere et godt samarbeid med foreldrene får dere bedre innsikt i hvilke behov eleven har og hvordan eleven fungerer, og det blir enklere å legge til rette for eleven i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.1).

Et slikt samarbeid kan imidlertid være utfordrende dersom årsaken til atferden ligger i omsorgssvikt, eller at foreldrene selv har samme atferdsuttrykk. Da kan løsningen være at man heller må rette blikket mot eleven selv. Det å forsøke å få til en god samtale med eleven det gjelder kan dessuten ses på som en form for anerkjennelse, da man viser at man, som tidligere nevnt, ønsker å tre inn i den andres ståsted (Schibbye & Løvlie, 2017). En slik form for anerkjennelse vil igjen kunne føre til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ofte har elevene god innsikt i sine egne utfordringer, og samtaler med eleven vil derfor kunne bidra til å gi læreren en bedre forståelse for hva man kan gjøre for eleven det gjelder. I samtaler med de stille elevene må læreren være tålmodig, og tåle at eleven i de første samtalene kanskje bare nikker eller rister på hodet uten å snakke verbalt. Vi mener likevel at den beste løsningen for å finne ut hva man som lærer kan gjøre for å hjelpe den enkelte eleven, er å snakke med eleven det gjelder. Da er det viktig å møte eleven med en anerkjennende holdning, med både lytting, forståelse, aksept og toleranse. En slik holdning vil gi læreren en dypere innsikt i elevens tanker og utfordringer, og dermed en mulighet til å vise bekræftelse. Da formidler man at man ønsker å gjøre det som er nødvendig for å møte eleven der den er (Lund, 2012a)

Som det kommer frem i presentasjonen av funn, nevner blant annet Kjersti at man må anerkjenne elevene etter deres behov. For å kunne gjøre dette, vil gode lærer-elev-relasjoner være essensielt. Man må kjenne sine elever for å vite hvilke behov de har. Dersom lærere ikke er bevisst de stille elevenes behov, kan det være utfordrende å vite hvordan man skal anerkjenne disse elevene. På den andre siden, vil anerkjennelse i form

av de raske møtene være av betydning uansett hvilke behov elevene har. Det å si hei og å smile varmt i møte med elevene viser både varme og en autentisk væremåte i møtet mellom lærer og elev. Slike raske møter tar dessuten ikke mye tid og de blir derfor ekstra viktige i møte med elever som viser stille atferd, der tid trekkes frem som en stor utfordring. Ut ifra dette kan vi se at våre funn understreker sammenhengen mellom relasjonsbygging og en anerkjennende holdning hos lærerne. Man må på den ene siden anerkjenne sine elever for å kunne bygge gode relasjoner til dem, og på den andre siden så krever anerkjennelse etter elevenes behov, god relasjonsbygging mellom lærer og elev.

5.2 utfordringer knyttet til tilrettelegging for muntlig aktivitet

Vi har i forbindelse med relasjonsbygging, drøftet hvordan våre forskningsdeltakere fremhever tid som et dilemma i anerkjennelsen av de stille elevene. Når det gjelder våre funn rundt hvordan lærerne legger til rette for muntlig aktivitet for denne elevgruppen, peker deltakerne også her på tid som en utfordring. Her trekker de frem et dilemma rundt tilgjengelig tid versus ønsket metode. Lærerne i vår studie påpeker at de ofte benytter seg av metoder som de vet ikke nødvendigvis er den beste for de stille elevene, og begrunner det med at tiden de har tilgjengelig, ikke strekker til. Samtidig understreker de det hensynet de skal ta til de andre elevene i klassen også. Forskningsdeltakerne opplever altså at de ikke har nok tid til å tilrettelegge for alle enkeltelever i klassen til enhver tid. Likevel kan det være grunn til å tro at tilrettelegging som er nødvendig for de elevene som viser stille atferd, også er noe som kommer de andre elevene til gode (Sæteren, 2019).

I presentasjonen av funn trekker vi frem læringspartnere og gruppestørrelser som to kategorier av tilrettelegginger for muntlighet som kommer frem hos alle forskningsdeltakerne. Astrid nevner eksempelvis at hun ofte føler det ikke blir noen "motor" i undervisninga, da hun opplever at det bare blir monolog fra hennes side. I disse situasjonene kan derfor det å benytte seg av slike tilrettelegginger bidra til å få de stille elevene mer muntlig aktive. Når deltakerne her trekker frem tid som utfordring, mener de at slike metoder, som for eksempel bruken av læringspartnere, ikke er noe man har tid til å benytte seg av i alle situasjoner. Dette er fordi det kan ta tid å bryte opp undervisningen for at elevene skal gå sammen i par, eller at det tar tid å la de samtale om et gitt tema, for så å få de i ro på plassene sine etterpå. Derfor går de ofte over til raskere løsninger, som å la de som alltid rekker opp hånda få lov til å svare, selv om de vet at dette er en metode som ikke alltid gagnar de stille elevene. Dette kan gi konsekvenser for de stille elevene, noe vi blant annet trekker frem fra Lund (2004) i teoridelen. En sånn vilkårlig form for håndsopprekning kan oppleves som uforutsigbar, og i slike situasjoner vil de stille elevene ofte være overdrevent bekymret. Resultatet av dette kan derfor være passivitet og unngåelse (Lund, 2004). Forskningsdeltakerne peker imidlertid på at de aldri benytter seg av utpeking av elever til å snakke høyt i klassen. Dersom elevene er klar over dette, kan det på den ene siden være med på å dempe de stille elevenes bekymring for å bli plukket ut til å snakke høyt. På den andre siden, vil dette kunne føre til at de stille elevene slipper å snakke høyt gjennom en hel skoledag, og da vil de heller ikke få den utfordringen de trenger for å utvikle seg. Det blir derfor viktig at lærere i størst mulig grad unngår slike uforutsigbare situasjoner og at undervisningsaktivitetene er planlagt på forhånd. Vi kan si at læreren må skape en

forutsigbarhet for seg selv for å skape forutsigbarhet for sine elever. Lærerne forteller altså at de ofte velger raske metoder som krever lite tid i undervisningen. I slike situasjoner tenker vi at en vurdering av elevenes utbytte av den metoden de velger opp mot den faglige mengden de skal rekke i løpet av en undervisningstime, er av stor betydning. Læringspartnere og mindre grupper er metoder vi, gjennom både teori og datamateriale, kan se bidrar til læring og mer muntlig aktivitet hos alle elever, og ikke bare hos de stille elevene. Derfor vil muligens den tiden det tar å omgruppere og organisere læringspartnere og grupperinger være nødvendig sett opp mot elevenes utbytte.

Kjersti og Hege fremhever også læringspartnere som en god metode for å anerkjenne de stille elevene i muntlige situasjoner, og begrunner dette med en trygghet i metoden. På den ene siden vil det være en trygghet og forutsigbarhet i faste læringspartnere, da de stille elevene ikke trenger å bekymre seg for den ubehagelige situasjonen der man skal finne seg en samarbeidspartner (Paulsen & Bru, 2016). På den andre siden, kan man også tenke seg at en slik fast læringspartner kan gjøre det litt for behagelig for eleven. Dette er nødvendigvis ikke negativt, da en behagelig situasjon vil kunne være et utgangspunkt for trygghet, noe som er viktig for både læring og utvikling. De stille elevene trenger likevel, som nevnt, at læreren skaper en balanse mellom det å bli utfordret og det å bli skjermet for mye (Svanevik, 2021). Oskal (2006) påpeker i den sammenheng at de stille elevene kanskje av og til bør «tvinges» inn i relasjoner med medelever for å oppleve sosial mestring. Å tvinge dem til samarbeid er kanskje ikke alltid like hensiktsmessig, og i den forbindelse påpeker Lund (2004) at en løsning kan være å sette sammen elever med samme utfordringer i en gruppe. Da blir eleven nødt til å forholde seg til flere medelever og ikke bare én. Dersom disse gruppene består av elever som har de samme utfordringene, vil det dessuten kunne gi en følelse av at man ikke er alene om å ha disse vanskene. På den andre siden kan det også være betydningsfullt dersom gruppene består av elever som er ulike. På den måten kan de lære av hverandre, og samtidig opparbeide en forståelse av at alle er forskjellige.

Selv om arbeid i mindre grupper vil kunne fremme den faglige mestringen hos elever som viser stille atferd (Svanevik, 2021), er dette altså en arbeidsmåte som oppleves som tidkrevende. I teori og presentasjon av funn nevner vi at læreren bør dele inn elevene i faste læringspartnere (Coplan & Rudasill, 2016). Dette vil på den ene siden spare lærerne for tid, samtidig som det vil redusere ubehaget og usikkerheten hos de stille elevene, men også hos de andre elevene. På den andre siden, vil dette fordre at lærerne kjenner elevene sine godt, og hvilke elever som fungerer sammen. Med hensyn til at mange elever som viser stille atferd kan ha vansker med å samhandle med medelever (Paulsen & Bru, 2016), tenker vi at det vil være avgjørende at læreren vet hvem den stille eleven kan være læringspartner med. Om læreren setter den stille eleven sammen med en medelev som eleven er utrygg på, kan resultatet bli lite muntlig aktivitet og samhandling. Våre forskningsdeltakere peker i den sammenheng på viktigheten av at det er læreren som deler inn elevene i læringspartnere. Her blir igjen god relasjonsbygging, og det å kjenne til den stille elevens behov og forutsetninger, av betydning. Vi ser for oss at en slik fast inndeling kan fungere på gruppearbeid også. Faste læringsgrupper vil, på samme måte som ved læringspartnere, gi elevene en forutsigbarhet samtidig som at elevene i gruppene vil bli tryggere på hverandre. Her blir det imidlertid, som vi skriver i teoridelen, viktig å ikke sette sammen for store grupper, da dette vil kunne føre til passivitet og utfordringer i kommunikasjonen (Stensaasen & Sletta, 1996). I prosessen med å sette sammen slike grupper kan det for øvrig tenkes at

læreren kan møte på utfordringer rundt hvilke elever som bør plasseres sammen. Her blir det også betydelig at læreren kjenner sine elever, spesielt de med stille atferd, da de er ekstra sårbare for andres meninger og i utrygge situasjoner. På den måten ser vi at gode tilrettelegginger for muntlighet er avhengig av lærerens relasjonsbygging til sine elever.

I tillegg til et dilemma rundt tilgjengelig tid, peker forskningsdeltakerne på et utfordringsdilemma. Når Astrid, Kjersti og Hege skal tilrettelegge undervisningen for den enkelte eleven, opplever de det som en utfordring å vite hvor mye man kan pushe elevene og når man eventuelt pusher for mye. Kjersti synes for eksempel at det kan være utfordrende å skulle pushe en elev faglig på måter som strir imot elevens personlighet. Hun vet at eleven trenger utfordringer faglig, men om dette innebærer å være mer muntlig aktiv og å ta ordet, så vil dette kunne stride i mot den stille elevens personlighet. Disse elevene ønsker, ifølge Lunds forskning (2004; 2012a), å bli utfordret. De ønsker faglig utvikling, og derfor mener vi at det er måten læreren velger å utfordre elevene på, som er essensiell. Forskningsdeltakerne trekker altså frem et dilemma angående hvor mye utfordring som er passe mengde utfordring for den stille eleven, og på hvilken måte de kan hjelpe eleven til å utvikle seg i muntlige sammenhenger.

Ifølge Vygotsky skjer læring og utvikling i elevens nærmeste utviklingszone, altså der eleven kan jobbe selvstendig med rettledning fra en voksen eller i samarbeid med medelever (Vygotsky, 1978). På den ene siden kan vi dermed si at læreren må kjenne til elevens nærmeste utviklingszone for å vite hvordan opplæringen skal tilrettelegges og hvor man kan utfordre eleven. På den andre siden viser vårt datamateriale at en tilrettelegging ut ifra den stille elevens forutsetninger og utviklingszone ikke alltid er like lett. Å få innblikk i de stille elevenes nærmeste utviklingszone vil være en utfordring i seg selv, noe vi ser ut fra vår drøfting rundt relasjonsbygging. Dilemmaet rundt det å gi elevene passende utfordringer, henger dermed tett sammen med lærerens relasjonsbygging til elevene. I teoridelen poengteres dessuten det asymmetriske forholdet som eksisterer mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Dette betyr at læreren som voksenperson har større makt i relasjonen enn det eleven har, og det er derfor lærerens ansvar å sørge for at relasjonen blir positiv. Det er også opp til læreren å sørge for at de stille elevene blir utfordret og at de får mulighet til å være deltakende i muntlige aktiviteter. Samtidig viser forskning at de stille elevene ofte trekker seg vekk fra samhandling og ikke ønsker, eller får til å delta i klasserommets aktiviteter (Sæteren, 2019). Som nevnt, kan det derfor være en utfordring for læreren å vite hvor mye man skal pushe eleven til å delta i muntlige aktiviteter, når eleven selv uttrykker et ønske om å ikke delta. Vi tenker derfor at lærere må være bevisst sin maktposisjon overfor elevene, og samtidig kjenne til det stille atferdsuttrykket.

I presentasjonen av funn fremheves en gradvis eksponering som betydelig i forbindelse med gruppestørrelser og muntlige presentasjoner. Forskningsdeltakerne har erfaringer med at dette er en strategi som gjør de stille elevene tryggere i situasjoner med muntlig aktivitet. Dette går ut på at elevene starter med å presentere noe i mindre grupper, eller eventuelt bare foran læreren, før de gradvis blir tryggere på å presentere foran større og større grupper. Vi mener at en slik gradvis eksponering eller gradvis utvikling kan kobles til Vygotsky sin bruk av nærmeste utviklingszone, og at det er en metode med flere positive utfall, særlig for de stille elevene. For det første kan man gi eleven utfordringer innenfor dens nærmeste utviklingszone, noe som vil føre til læring og utvikling. Ved gradvis eksponering får eleven en adekvat utfordring på det nivået eleven befinner seg

på. Da kan læreren eller andre medelever fungere som stillas eller støtte for at den stille eleven skal få oppleve mestring i situasjonen (Dysthe, 1995). For det andre vil denne gradvise utviklingen gi en trygghet og forutsigbarhet hos elevene, noe de stille elevene har et særlig behov for (Svanevik, 2021). Siden situasjonen er mer forutsigbar, er det større sannsynlighet for at elevene får oppleve mestring og vist frem hva han eller hun kan i en situasjon som eleven ellers ville gruet seg til, som Paulsen og Bru (2016) også trekker frem. Allikevel vil en slik gradvis eksponering og tilrettelegging av muntlige presentasjoner, også kreve tid. Vi har allerede drøftet hvordan forskningsdeltakerne trekker frem tid som et fremtredende dilemma i deres lærerhverdag. Dermed vil en slik strategi kreve god planlegging fra lærerens side, samt god relasjonsbygging der læreren blir kjent med elevenes nærmeste utviklingszone.

Vi har tidligere diskutert betydningen av skole-hjem-samarbeid i forbindelse med relasjonsbygging. Et godt foreldresamarbeid trekkes også frem av forskningsdeltakerne som viktig i tilretteleggingen av muntlige aktiviteter. Kjersti trekker på den ene siden frem foreldrene som en støtte, særlig i arbeidet med de minste elevene på skolen. Hun sier at det kan være vanskelig å vite når utfordringene blir et mas og en byrde, og at hun da pleier å henvende seg til foreldrene. Det kan for eksempel være at foreldre har de samme utfordringene hjemme når det gjelder hjelp med lekser eller andre ting. Da kan et slik samarbeid mellom hjem og skole være fruktbart for elevens læring på begge plan. Eleven kan eksempelvis få i oppgave å øve på det å være muntlig aktiv hjemme, og her blir støtte fra foreldrene betydelig. På den andre siden, så nevner Kjersti at dette samarbeidet også kan være en utfordring. Foreldrene kan ha en helt annen oppfatning av sitt barn, og de kjenner nødvendigvis ikke til hvordan barnet er i en klasseromsetting. Det kan for eksempel være at foreldrene ikke ser på sitt barn som stille, da de viser en helt annen atferd hjemme. Dette kan kobles til det vi skriver i teoridelen, om at den stille atferden ofte er kontekstavhengig, og avhengig av relasjonene til de rundt (Lund, 2012a). Det kan tenkes at elevens nære relasjon til sine foreldre, kan påvirke elevens atferd. Det er imidlertid læreren som har størst innblikk i elevens forutsetninger og behov i de ulike fagene på skolen, og det mest hensiktsmessige vil nok være at læreren i samråd med foreldrene kommer frem til hvordan eleven bør utfordres. Vi vil i den sammenheng poengtere at det er viktig å ha et godt samarbeid med hjemmet. Selv om læreren er den profesjonelle i relasjonen, er det foreldrene som kjenner eleven best.

Vi mener videre at det er viktig å legge til rette for samarbeid mellom elevene. Ikke bare får de da trent seg på muntlig aktivitet, men de får ta del i et læringsfellesskap, noe som vil gi dem bedre tilgang på læring. Det å tilrettelegge for undervisningstimer med samarbeid i grupper eller med en læringspartner, vil dermed ikke bare styrke den faglige læringen hos de stille elevene, men også den sosiale læringen og de sosiale ferdighetene. Som vi har nevnt i teoridelen, trekker læreplanen frem at den faglige og sosiale læringen henger sammen og utvikles parallelt. Det nevnes dessuten at lærere har som oppgave å fremme både kommunikasjon og samarbeid hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle forskningsdeltakerne i vår studie legger vekt på samarbeidslæring når de skal beskrive hvordan de arbeider for å tilrettelegge for muntlig aktivitet for de stille elevene. For å fremme gode samarbeidsrutiner må læreren, ifølge Hege, blant annet fungere som en god klasseleder. Hun nevner for eksempel at lærere må være gode forbilder for sine elever, og at dette også er en del av det å anerkjenne elevene. Det kan tenkes at et godt kollegasamarbeid, samt et godt samarbeid med hjemmet, vil sende ut gode signaler til elevene. Samtidig vil det imidlertid være utfordrende å skulle fremme samarbeid og kommunikasjon mellom elevene, da de stille

elevene ofte trekker seg unna sosiale situasjoner (Sæteren, 2019; Lund, 2004; Coplan & Rudasill, 2016). I den sammenheng blir det betydelig for læreren å ha kjennskap til årsaken bak den stille atferden. Om den stille atferden er et personlighetstrekk der eleven foretrekker best å være alene, bør man vurdere i hvilken grad man skal utfordre eleven til samarbeid og når dette blir relevant å gjøre. Ligger årsaken derimot i læringsmiljøet, er det ikke eleven som viser stille atferd man må jobbe med, men klassen som helhet. Igjen vil vi påpeke betydningen av kontekst, og at hver enkelt situasjon må møtes ulikt. Så til tross for at noen av tilretteleggingene for å få elevene til å bli muntlige aktive oppleves som både tidkrevende og utfordrende, har de samtidig flere positive utfall for alle elever generelt og for de stille elevenes utvikling spesielt. De samsvarer dessuten med læreplanens vektlegging av sosial læring og deltakelse.

I forbindelse med læreplanen er det særlig én ting alle de tre deltakerne er samstemte om. Til tross for ulike tilrettelegginger de gjør, er de enige i at det nærmest er umulig å skulle nå alle kompetansemålene for alle elever. I teoridelen trekker vi frem utviklingen av muntlig kompetanse som en forberedelse til å være en aktiv deltaker i samfunnet (NOU 2015:8). Dette fremkommer også som forklaring hos alle de tre forskningsdeltakerne når det er snakk om hvorfor muntlighet er fremtredende i læreplanen. Det er viktig å få frem elevenes stemme for at de skal kunne fungere og uttrykke egne meninger i samfunnet. Alle deltakerne er enige om at muntlighet i læreplanen er viktig, men også at læreplanen stiller for høye krav til dette. Et dilemma som dukker opp her er at man gjerne skal nå alle kompetansemålene i læreplanen og få frem stemmen til de stille elevene, samtidig som man skal erkjenne at alle er ulike. I presentasjonen av funn, trekker vi frem det Astrid sier om at alle elever må få frem sin stemme, med ikke nødvendigvis på samme måte. Her ser vi at Astrid trekker frem nettopp tilrettelegging til elevens forutsetninger og behov som viktig. Det kan tenkes at et for stort fokus på å klare og nå alle kompetansemålene i muntlighet, vil favorisere enkelte elever over andre. Det å tilrettelegge til den enkelte elevs behov kan likevel bli utfordrende da lærerne skal vurdere elevene i muntlighet. Astrid trekker frem at den stille atferden særlig blir et problem for elevene i møte med karakterer på ungdomsskolen, men vi ser også på dette møtet som utfordrende for lærerne. Det kan da dukke opp en problemstilling rundt hvilke kriterier man skal ta utgangspunkt i dersom man ikke skal få frem elevenes stemme på samme måte. Alle lærere har et handlingsrom, omgitt av lover, regler og styringsdokumenter, og det er i dette handlingsrommet lærerne må ta tak. Dersom man skal ta tak i Astrids utsagn om å få frem elevenes stemme på ulike måter, blir man nødt til å tenke nytt i undervisningen. Man må kanskje forsøke å fremme de stille elevenes stemmer på arenaer som lærerne vet oppleves mer trygge og komfortable. Her kan eksempelvis Heges forslag om turdager være et utgangspunkt for vurdering av muntlighet.

Lærerhverdagen er ifølge forskningsdeltakerne hektisk, og det å bli kjent med elever som viser stille atferd er ikke like lett når elever med utagerende atferd tar mest plass. Forskningsdeltakerne i vår studie peker på tid som en utfordring både når det gjelder det å bygge gode relasjoner til elever som viser stille atferd, og i tilretteleggingen for muntlig aktivitet. Når man opplever at tiden ikke strekker til, må man som lærer muligens ta et steg tilbake og prøve å se på hva som vil være den beste utnyttingen av tiden til elevenes beste. Lærerne trekker også frem et dilemma i forbindelse med hvor mye man kan og bør utfordre de stille elevene i muntlighet. Ut ifra vår drøfting av dette dilemmaet ser vi hvor viktig gode lærer-elev-relasjoner er, og dermed hvordan relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet henger sammen. For å sikre

læring og utvikling, må utfordringer gis innenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Dette krever at læreren kjenner til elevens aktuelle og potensielle utviklingsnivå. I møte med elever som viser stille atferd blir det betydelig å signalisere at det er greit å være stille. Har man imidlertid et syn på den stille atferden som noe utelukkende negativt og samtidig verdsetter en utadvendt atferd der man alltid er frempå, glemmer man, ifølge Flaten (2015), hvor nødvendig det er å tilpasse seg. Våre forskningsdeltakere nevner i sine avsluttende refleksjoner i intervjuene, at man ikke må glemme at dette er en elevgruppe med flere positive egenskaper. I arbeidet med å bygge relasjoner til de stille elevene og å tilrettelegge undervisningen til deres forutsetninger og behov, blir det derfor nødvendig å kjenne til disse egenskapene også.

6.0 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Hensikten med dette studiet har vært å få et innblikk i hvordan lærere kan anerkjenne de stille elevene i muntlige situasjoner på skolen. Med et slikt innblikk, kan studien gi større oppmerksomhet mot, og forståelse for det stille atferdsuttrykket, og i tillegg bidra til å gjøre de stille elevenes skolehverdag bedre. Problemstillingen for studien har vært "Hvordan anerkjenner lærere de stille elevene i møte med skolens krav om muntlighet?". Vi har i den forbindelse gjennomført en kvalitativ studie, der vi har intervjuet tre lærere på barneskolen. Med bakgrunn i problemstillingen, valgte vi å dele selve intervjuet inn i tre temaer, henholdsvis de stille elevene, anerkjennelse og muntlighet. På den måten ble lærernes tanker rundt de tre temaene synliggjort, slik at vi kunne trekke tråder og drøfte sammenhengene for å få svar på vår problemstilling. I analysen av datamaterialet var det to kategorier som kom tydelig frem i forbindelse med hvordan lærerne arbeidet for å anerkjenne de stille elevene i skolen: relasjonsbygging og tilrettelegging for muntlig aktivitet. Innenfor disse kategoriene trakk lærerne også frem noen utfordringer.

Forskningsdeltakerne i vår studie formidler et stort *ønske* om å anerkjenne de stille elevene, men de opplever at ytre forhold og rammebetingelser bidrar til å legge begrensninger på å utføre deres jobb på en god nok måte. Her fremheves tid som en utfordring når det gjelder å bygge relasjoner til elever som viser stille atferd, men også i forbindelse med de ulike metodene som nevnes i tilretteleggingen for muntlige aktiviteter. Det å bygge gode relasjoner til denne elevgruppen oppleves som svært tidkrevende blant annet på grunn av at disse elevene er vanskeligere å komme innpå og de gir mindre av seg selv. I læreplanen i dag er det dessuten et økt fokus på elevaktive læringsmetoder og samarbeidslæring. Dette kan føre til at de stille elevene ikke mestrer den atferden og de oppgavene som er forventet av dem i skolen. Forskningsdeltakerne understreker videre betydningen av relasjonsbygging på andre arenaer, og fremhever i den forbindelse friminutt og turdager som gode arenaer å bli kjent med elevene på. Her kan elevene møtes i en setting med andre forventninger til atferd, og konteksten kan føles mer trygg og komfortabel. Som nevnt, påpeker forskningsdeltakerne også tid som et dilemma knyttet til hvilken metode de ønsker å bruke i undervisningen. Når de skal tilrettelegge undervisningen i muntlighet til de stille elevene, opplever de at tiden de har tilgjengelig ikke strekker til. Dette fører til at lærerne ofte må bruke metoder som kolliderer med det stille atferdsuttrykket. I tillegg til tid, fremheves et dilemma rundt hvor mye man kan og bør utfordre de stille elevene innenfor muntlighet, samtidig som at alle elevene skal anerkjennes for den de er. Elevene må utfordres innenfor sin nærmeste utviklingssone fordi det er her læring og utvikling skjer. Det krever at læreren kjenner til hva eleven kan og ikke kan klare på egenhånd, noe som igjen krever en god lærer-elev-relasjon. På denne måten ser vi at relasjonsbygging og tilrettelegging av muntlig aktivitet henger tett sammen. Alle tre lærerne i studien har en opplevelse av at de stille elevene ønsker å bli utfordret, men at de trenger å bli utfordret på andre måter.

Som det tydeliggjøres i drøftinga er lærerhverdagen hektisk, og det kan være utfordrende å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev i et stort elevmangfold. De stille elevene utgjør en svært heterogen gruppe, og deres atferd varierer ofte fra situasjon til situasjon. Derfor trenger ikke en elev som viser stille atferd inne i klasserommet nødvendigvis vise den samme atferden i andre sosiale settinger. I møte med de stille elevene blir det derfor viktig å tenke på at atferd er kontekststøttet, og alle elever vil ha ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin atferd (Lund, 2012a).

Innledningsvis nevnte vi en interesse om å få innblikk i eventuelle ulikheter når det gjelder opplevelsen av den stille atferden på mellomtrinn versus barnetrinn. I vårt datamateriale ser vi for eksempel at Astrid som jobber på syvende trinn, opplever at det er mer utfordrende å få med sine elever i lek og tale enn det Hege og Kjersti opplever på småtrinnet. Gjennom det som kommer frem i vårt datamateriale og i drøftingen, tolker vi det dermed som at de stille elevene oppleves som mer sosiale i småskolealder enn hva de gjør på mellomtrinnet og oppover.

Et videre formål med oppgaven har vært et ønske om å bidra til en bedre skolehverdag for elever som viser stille atferd. Vi har strebet etter å få mer kunnskap om og forståelse for de stille elevene og for hvordan vi, som snart nyutdannede lærere, kan møte denne elevgruppen og legge til rette for læring og mestring i skolen, og for senere samfunns- og arbeidsliv. I tillegg så tror vi at økt forskning på temaet vil bidra til at en større del av samfunnet vil rette et blikk mot denne elevgruppen, samtidig som det vil gi økt kunnskap og forståelse for dette atferdsuttrykket. Våre forskningsdeltakere innrømmer at de stille elevene er en gruppe de selv ofte overser og ikke husker å ha snakket med etter at de kommer hjem fra en skoledag. For å redusere de negative konsekvensene og hindre at den stille atferden skal hemme læring og utvikling, er det viktig at elever med stille atferd får et større fokus i skolen og at de opplever forståelse for sin atferd. Skolen har tross alt et samfunnsmandat som sier at skolen skal legge grunnlaget for elevenes mestring i videre arbeids- og samfunnsliv (Stray, 2018).

6.1 Videre forskning

Vi har i vår oppgave valgt å se på den stille atferden gjennom et lærerperspektiv. For å utforske temaet dypere, kan det være interessant å se på den stille atferden fra et elevperspektiv i videre forskning. Er det for eksempel slik at elevene selv opplever å bli oversett? Eller hvordan ønsker de at lærere skal tilrettelegge for muntlig deltakelse? På hvilken måte opplever de at de anerkjennes/ikke anerkjennes av lærerne på skolen? Med dette kan man oppnå en dypere forståelse for hvordan de stille elevene opplever de utfordringene som våre forskningsdeltakere har nevnt. Et slikt perspektiv vil også bidra til å bevisstgjøre lærerkollegiet på hvordan de stille elevene selv opplever skolehverdagen, og hva de selv ønsker fra lærere og medelever. Det som imidlertid kan være utfordrende med denne typen forskning, er å få de stille elevene i tale. Da må man kanskje basere seg på andre metoder for datainnsamling enn det vi har tatt i bruk i vår forskning. Kanskje vil eksempelvis spørreundersøkelser være en mer hensiktsmessig metode å bruke enn intervju, da de stille elevene ved en slik metode slipper å ytre seg muntlig i møte med ukjente personer.

Et forslag til videre fokus om man skal legge et elevperspektiv til grunn, er å forsøke å finne ut mer om hvilke årsaker som kan ligge bak den stille atferden. Våre forskningsdeltakere fremhever at det kan være ekstra utfordrende å tilrettelegge for de stille elevene når man ikke har innblikk i hvorfor den enkelte eleven er mer stille enn andre. I teorien nevner vi flere mulige årsaksforklaringer til atferden, men i datamaterialet vårt kommer det frem en usikkerhet rundt hva den stille atferden kan skyldes. Trolig vil mer forskning og kunnskap om dette atferdsuttrykket kunne bidra til større forståelse for atferden, og dermed også anerkjennelse av elever med stille atferd.

I tillegg mener vi at forskning og undersøkelser på temaer som angår elevene selv, burde inkludere elevenes egne oppfatninger, stemmer og meninger.

7.0 Litteraturliste

- Bae, B. & Waastad, J. E. (Red.). (1992). *Erkjennelse og Anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40 (2), 244–258.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual reviews*, 60: 141-171
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Coplan, R. J. & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at school: An educator's guide to shy children*. Teachers College Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget
- Iversen, L. G., Lønberg, L. M., & Oskal, S. (2006). De usynlige elevene. *Spesialpedagogikk*, 8, 22-30
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202006.pdf>
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen - det er alt for mange som strever. *Bedre skole*, 3, 50-55 <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2006). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk*, 8, 9-13
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202006.pdf>
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet - i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, 1, 6-11
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%201%202010.pdf>
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole*, 1, 49-52
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Moen, T. (2016). Sosiokulturell teori: et fundament for å forstå lærer-elev-relasjonen. I T, Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet*. (s.19-26). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Høgskolen i Hedmark - Rapport;03/2009). Hedmark Rapport
<http://hdl.handle.net/11250/133860>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oskal, S. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk*, 8, 44-51
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202006.pdf>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.28-44). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2010). *Relationer: Et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi*. (O. Thornrye, Overs.). Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Schibbye, A. L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*, 3, 13-17
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Svanevik, A. T. (2021). *Verdt å vite om stille barn*. Info Vest Forlag
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 3(1), 35-49 <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Sæteren, A. L. (2021). Hvordan skal vi møte de stille elevene? *Skolelederen*, 8, 24-27
https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/12/skolelederen-08_2021_web.pdf
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s.17-46). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. (4.utg.) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I T, Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. (s.63-73). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020, 13.juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet Muntlig aktivitet og elever med stille atferd?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere opplever det å balansere skolens- og læreplanens krav om muntlighet, med anerkjennelsen av de stille elevene i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Våre navn er Oda Hilmo og Jennifer Stø, og vi er studenter på 5.året ved grunnskolelærerutdanningen 1-7 på NTNU i Trondheim. Vi er nå i ferd med å skrive masteroppgave med fordypning i spesialpedagogikk.. Her er vi nysgjerrige på tema rundt de stille elevene, og formålet med prosjektet er å få ny og bedre innsikt i hvordan vi som lærere kan anerkjenne disse elevene i møtet med læreplanens krav om muntlighet, særlig i norskfaget. Med denne nysgjerrigheten har vi utformet følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere det å balansere skolens krav om muntlighet med anerkjennelsen av "de stille barna"?* Fokuset i prosjektet er rettet mot lærere/spesialpedagoger og hvordan de opplever å balansere dette kravet om muntlighet med anerkjennelse av stille elever. Her ønsker vi å se på hvordan kravet om muntlighet uttrykkes spesielt i norskfaget, og vi ser derfor etter lærere som har eller har hatt norsk som undervisningsfag.

Dette er en profesjonsrettet og praksisorientert masteroppgave på 30 studiepoeng, og problemstillingen retter seg mot spesialpedagogisk arbeid/dilemmaer i skolen. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til vårt prosjekt ønsker vi å intervju 2-3 lærere eller spesialpedagoger, og utvalget trekkes ved at forskningsdeltakerne velges ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen. Det vil si at vi er ute etter lærere eller spesialpedagoger som har erfaring fra arbeid med stille barn, i tillegg til å undervise i norskfaget. Fremgangsmåten for utvalget er gjort ved å kontakte tidligere praksislærere og/eller rektorer ved praksisskoler for å få tips om aktuelle deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en kvalitativ studie hvor vi ønsker å benytte oss av intervju. Å delta i dette prosjektet innebærer dermed å stille til intervju med oss, der vi ønsker å få et innblikk i dine opplevelser, tanker og refleksjoner rundt det aktuelle temaet. Omfanget på intervjuet vil være på rundt én time. Vi har utviklet en halvstrukturert intervjuguide, der vi har utarbeidet spørsmål på forhånd. Disse spørsmålene er knyttet opp mot begreper som anerkjennelse, stille elever og muntlighet, og vi er som nevnt ute etter dine egne meninger, opplevelser og erfaringer. Denne formen for intervju åpner imidlertid opp for oppfølgingsspørsmål, noe som gjør at vi kan komme dypere inn i tematikken vi samtaler rundt.

Vi ønsker i intervjuene å benytte oss av båndopptaker, da vi ved hjelp av denne får et stødigere grunnlag i analysearbeidet. Dine svar vil dermed transkriberes og tas med inn i arbeidet med analysen. Det vil ikke være noen kobling mellom person og svar, da personen vil anonymiseres i transkriberingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi som vil ha tilgang på opptakene som gjøres, mens veileder vil ha tilgang på transkripsjonene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil vi anvende pseudonym på person og stedsnavn både i transkripsjonen og i oppgaven for øvrig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personopplysninger vil som nevnt anonymiseres i transkripsjonen, og de opplysningene som vil bli brukt er de som er felles i intervjuene, og sitater som skrives/brukes i oppgaven.

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai. Alle opptak vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU - institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, institutt for lærerutdanning:
 - Oda Hilmo, tlf: 94266312, epost: odahi@stud.ntnu.no
 - Jennifer Stø, tlf: 46427870, epost: jennifst@stud.ntnu.no
 - Veileder: Anne-Lise Sæteren, tlf: 95903201
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Oda Hilmo og Jennifer Stø

*Anne-Lise Sæteren
(forsker/veileder)*

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *mundlig aktivitet og elever med stille atferd*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju der det gjøres opptak
- at intervjuet transkriberes og at sitater kan brukes i publiseringen
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere det å balansere skolens krav om muntlighet med anerkjennelsen av "de stille barna"?

Innledende spørsmål

1. Hvorfor valgte du å bli lærer/spesialpedagog?
2. Hvilke fag har du/underviser du i?
 - a. Og på hvilket trinn underviser du?
3. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
4. Hvordan husker du deg selv som elev?

Hovedspørsmål

Stille barn

5. Hva legger du i begrepet "stille barn"?
 - a. Hva mener du kjennetegner disse elevene i skolen?
 - b. Kan du beskrive hvordan du tenker en elev med stille atferd er i klasserommet eller i andre undervisningsaktiviteter?
6. Hvordan opplever du det å være lærer for de stille elevene?
 - a. Hva kan være ekstra utfordrende med denne elevgruppen?
 - b. Hva tenker du kan være styrker med den stille atferden?
7. Hva tenker du kan være årsaken til den stille atferden?
 - a. Hovedvekt på eleven selv eller miljøet?
8. Og det er jo mange elever som kan oppleves som mer "stille" enn andre, men når tenker du at denne stillheten blir et problem?

Anerkjennelse

9. Når du hører begrepet anerkjennelse, hva tenker du da?
 - a. Hvordan tenker du at lærere kan anerkjenne sine elever?
 - b. Hvordan vil du beskrive en undervisningspraksis som er karakterisert av anerkjennelse?
10. Hvordan anerkjenner DU elevene på skolen?
 - a. Har du noen spesielle strategier/fremgangsmåter?
11. Hva ser du som utfordrende med å anerkjenne de stille barna?
 - a. Er det noen dilemmaer for deg som lærer når du skal anerkjenne de stille barna?

Muntlighet

12. Hvorfor tenker du at muntlighet er så fremhevet i læreplanen og gjennomgående i alle fag?

13. Norskfaget har ifølge læreplanen et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, hva tenker du ligger i dette ansvaret?
 - a. Hvordan arbeider du med muntlighet i norskfaget?
 - b. Hvordan jobber du med muntlighet i forhold til de stille barna?
14. Hva tenker du om de kravene som stilles til muntlighet i læreplanen i dag i forhold til de stille elevene?
 - a. Hvordan tenker du at disse kravene kan tilpasses denne elevgruppen?
15. Hvilke tilrettelegginger gjør du for at disse elevene skal kunne delta i muntlige aktiviteter i undervisningen?
 - a. Hvilke metoder opplever du fungerer?
 - b. Er det noen metoder du opplever at ikke fungerer så bra?

Avslutning

16. Er det noe mer du sitter inne med, som du føler at du ikke har fått sagt rundt temaet?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

03.05.2022, 09:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

852515

Prosjekttittel

Muntlig aktivitet og de stille barna

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne-Lise Sæteren, anne.l.sateren@ntnu.no, tlf: 95903201

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jennifer Stø, Oda Hilmo, jennifst@stud.ntnu.no, odahi@stud.ntnu.no, tlf: 46427870

Prosjektperiode

30.11.2021 - 25.05.2022

Vurdering (1)

13.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61a60669-9040-496e-9201-259499d8759a>

1/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

